

München 1960

Aufgaben und Möglichkeiten der
Erwachsenenbildung heute
(Unter Berücksichtigung wichtiger
Institutional-Formen in der Bundesrepublik)

Eugen Vetter

AUFGABEN UND MÖGLICHKEITEN DER ERWACHSENENBILDUNG HEUTE

=====

(Unter Berücksichtigung wichtiger Institutional-Formen
in der Bundesrepublik)

INAUGURALDISSERTATION

zur Erlangung des Doktorgrades der
Philosophischen Fakultät
der Ludwig-Maximilians-Universität zu München

vorgelegt von

Eugen Vetter, München

1960



Referent : Prof. Dr. Martin Keilhacker

Korreferent : Prof. Dr. Ph. Lersch

Tag der mündlichen Prüfung : 28. 7. 60

AUFGABEN UND MÖGLICHKEITEN DER ERWACHSENENBILDUNG HEUTE

(Unter Berücksichtigung wichtiger Institutional-Formen
in der Bundesrepublik)

Voraussetzung: Bildsamkeit im Erwachsenenalter

Verschiedenheit der Auffassungen	S. 2
Die Lernfähigkeit als Bestandteil der Bildsamkeit	S. 7
Struktur der Bildsamkeit Erwachsener (anthropologische, pädagogische, soziologische Aspekte)	S. 30

I. Notwendigkeit der modernen Erwachsenenbildung

Ihre Aufgabe in einer freiheitlichen Gesellschaftsordnung	S. 36
Von der Umgestaltung des Geistes durch die Technik	S. 42
Die Bedeutung der Erwachsenenbildung in unserer technisch bestimmten Welt	S. 49

II. Institutionelle Entwicklungen in der Erwachsenenbildung (nach gegenwärtigem Stand)

Abendvolkshochschule und Gemeinde	S. 69
Heimvolkshochschule	S. 88
Akademien	S. 94

III. Neue Institutional-Form: Doppeltypus von Akademie und Volkshochschule

Würzburger Domschule - Akademie für Erwachsenenbildung der Diözese Würzburg	S. 106
--	--------

IV. Zur Aufgabe der Erwachsenenbildung in unserer Zeit

Der äußere Fortschritt und die seelische Situation des Menschen	S. 116
Freiheit, Entscheidung, Verantwortung - zentrale Begriffe der Erwachsenenbildung	S. 120
Die verbindende Rolle moderner Erwachsenenbildung	S. 123

<u>Anmerkungen</u>	S. 127
--------------------	--------

<u>Schrifttum</u>	S. 142
-------------------	--------

ANFANGS DER MODERNISIERUNG UND VERÄNDERUNG DER
VERHÄLTNISSE ZWISCHEN DER VERWALTUNG UND DER
BÜRGERN (DIESE VERHÄLTNISSE SIND IN DER
FOLGENDEN TABELLE Dargestellt)

Veränderung der Verwaltung in der Zeit

Veränderung der Verwaltung in der Zeit
Die Veränderung der Verwaltung in der Zeit
Die Veränderung der Verwaltung in der Zeit
Die Veränderung der Verwaltung in der Zeit

Veränderung der Verwaltung in der Zeit

Veränderung der Verwaltung in der Zeit
Die Veränderung der Verwaltung in der Zeit
Die Veränderung der Verwaltung in der Zeit
Die Veränderung der Verwaltung in der Zeit

Digitized by the Internet Archive
in 2026

Veränderung der Verwaltung in der Zeit
Die Veränderung der Verwaltung in der Zeit
Die Veränderung der Verwaltung in der Zeit
Die Veränderung der Verwaltung in der Zeit

Veränderung der Verwaltung in der Zeit

Veränderung der Verwaltung in der Zeit
Die Veränderung der Verwaltung in der Zeit
Die Veränderung der Verwaltung in der Zeit
Die Veränderung der Verwaltung in der Zeit

Veränderung der Verwaltung in der Zeit

Veränderung der Verwaltung in der Zeit
Die Veränderung der Verwaltung in der Zeit
Die Veränderung der Verwaltung in der Zeit
Die Veränderung der Verwaltung in der Zeit

ANFANGS DER MODERNISIERUNG

Einleitung

VORAUSSETZUNG: BILDSAMKEIT IM ERWACHSENENALTER

ge: Gibt es überhaupt Erwachsenenbildung - ist die Bildung erwachsener, d.h. den traditionellen Schulen entwachsener Menschen möglich? Daß diese Frage eine Kernfrage aller Erwachsenenbildung ist, ja die Voraussetzung derselben schlechthin bedeutet, kommt bereits in einer Reihe von Schriften der letzten Jahrzehnte (aus dem In- und Ausland) zum Ausdruck (Anm. 3).

Zur Frage der Bildsamkeit im Erwachsenenalter sei an dieser Stelle bemerkt, daß eine wissenschaftliche Übersicht, die den Begriff der Bildsamkeit im Erwachsenenalter umfassend darstellt und erläutert, bisher nicht erschienen ist. Wir sind uns bewußt, daß die Bildsamkeit bis vor kurzem ausschließlich auf das Kindes- und Jugendalter bezogen wurde; es würde den Rahmen dieser Untersuchung bei weitem überschreiten, wollten wir eine Übersicht über den Begriff der Bildsamkeit im Erwachsenenalter geben. Gibt es doch verschiedene Seiten und Aspekte dieser Bildsamkeit, die in zahlreichen ähnlichen Bezeichnungen zum Ausdruck kommen: Lernfähigkeit, Entwicklungsfähigkeit, Erziehbarkeit, Plastizität u.ä.m. (Anm. 4). Obwohl es sich um verwandte und benachbarte Bezeichnungen handelt, gibt doch jede von ihnen eine bestimmte Sicht an, aus der man die Bildsamkeit betrachtet. Noch mehr: es wird in der Struktur der Bildsamkeit einer näher bezeichneten Qualität das Hauptgewicht beigemessen. Es ist weiterhin klar, daß der Begriff der Bildsamkeit im Erwachsenenalter von dem jeweils gültigen Menschenbild und der gesellschaftlichen Gesamtkonstellation abhängt.

So soll hier ein neuer Aufriß unter dem Gesichtspunkt gegeben werden, daß die Lernfähigkeit (im weitesten Sinn) ein echter und wesentlicher Bestandteil der Bildsamkeit ist, und zwar im Erwachsenenalter nicht weniger als in der Kindheit und Jugendzeit. (Lernfähigkeit wird hier vorwiegend als die Fähigkeit verstanden, etwas Neues hinzuzulernen oder sich anzueignen).

Für die großen Denker der Antike war es eine Selbstverständlichkeit, daß der Mensch in jeder Altersstufe "gebildet" werden kön-

ne, und daß es zu Lebzeiten kein Ende der Bildung gebe. In der frühen und hohen Zeit unserer abendländisch-europäischen Geistesgeschichte wurde diese Ansicht immer wieder erneuert und bekräftigt, und sie galt bis in die jüngste Vergangenheit. Offenbar brachte es das voll ausgebaute allgemeine Schulsystem innerhalb der letzten hundert Jahre (u.a. mit Einrichtungen zur Berufsvorbildung) mit sich, daß man von "abgeschlossener Bildung" zu sprechen begann, was sich allerdings (dem Sinne nach) lediglich auf die Schulbildung beziehen konnte. Es ist aber eine Tatsache, daß bis vor kurzem selbst bekannte Wissenschaftler ernsthaft daran zweifelten, daß Erwachsene noch "gebildet werden" oder auch "sich bilden" könnten. Georg Kerschensteiner (Anm. 5) vertritt diese Ansicht ebenso wie William James (Anm. 6) oder Herman Nohl; letzterer spricht in einer ausführlichen Abhandlung über "Die Bildsamkeit und der Bildungswille" aus: "Das ist die Funktion der großen Erlebnisse, daß sie unseren vorhandenen Besitzstand erschüttern und verändern, ihm unter Umständen ein ganz neues Zentrum geben. Aber diese neue Grundlegung hat ihre Grenze darin, daß im Lauf des Lebens der erworbene Zusammenhang der Seele immer fester, zusammenhängender, gegründeter wird und damit das Apriori in uns immer mächtiger. Für jeden von uns kommt der Augenblick, wo er nichts mehr zulernt ..." (Anm. 7). Und im Jahre 1953 stellt Eduard Spranger fest: "Alle Lebensphasen, die man unter dem Namen Jugendzeit zusammenfaßt - sie reicht etwa bis zum 20. Jahre -, zeigen einen hohen Grad von Plastizität oder Bildsamkeit. Kein Zweifel, daß diese in den 20er Jahren stark absinkt" (Anm. 8). Bei den vorstehend angeführten Autoren wird der Begriff der Bildsamkeit, ohne nähere Erläuterung, oft sehr weit gefaßt. Trotzdem wird an den zuletzt zitierten Stellen deutlich, daß James wie auch Nohl und Spranger das Zentrum bzw. die Voraussetzung der Bildsamkeit in der Lernfähigkeit verstanden wissen wollen. Keiner der insgesamt zitierten Autoren kann sich indes in seiner Auffassung

auf empirische Beweise stützen, keiner von ihnen hat Untersuchungen darüber angestellt, ob voll erwachsene oder ältere Menschen tatsächlich nichts mehr hinzulernen können.

Erich Weniger erklärt diese Auffassung, die insbesondere in den "Lehren der deutschen Pädagogik" (Anm. 9) vorzuherrschen schien, mit folgendem Hinweis: "Im Grunde war die pädagogische Theorie bis in die letzten Jahrzehnte hinein von der Vorstellung getragen, daß die Bildungsamkeit des Menschen auf seine Jugendzeit begrenzt sei, und daß die Aufgabe der Erziehung und Bildung darin bestehe, diese Jugendzeit auszunützen, um den Zögling bis zu einem Punkt zu führen, an dem er seine Reife erlangt habe, so daß er auf alles, was im Leben sich ereignen könnte, vorbereitet und so fortan dem Dasein völlig gewachsen sei. Die Bildungsamkeit, so wurde angenommen, höre mit diesem Zeitpunkt auf ... Für einige Lebensgebiete aber und einige Gegenstandsbereiche, etwa für das Eindringen in die Philosophie oder Theologie, erwies sich die Jugendzeit als zu kurz, und so wurde der Bildungsprozess hinausgeschoben. Pubertät und Adoleszenz wurden gleichsam verlängert ... Grundsätzlich jedoch blieb es bei dem Verständnis und der Handhabung solcher Bildungsaufgaben als einer nur ausgedehnten Jugendbildung. Die Eigengesetzlichkeit dieser Erwachsenenbildung wurde nicht erkannt, wenn auch gewiß in vielen Fällen von begabten Erziehern praktisch in Betracht gezogen" (Anm. 10)

Zwei bedeutende amerikanische Pädagogen vertreten mit Nachdruck eine gegenteilige Auffassung, die nachstehend wiedergegeben werden soll. So sagt Malcolm S. Knowles in den ersten Sätzen seines vielbeachteten Werkes über freie Erwachsenenbildung: "Erwachsensein stellt ein Problem dar ..., deshalb, weil unsere Welt von einer bestimmten Annahme über die Erwachsenen ausgeht, die nicht wahr ist: es ist die Annahme, daß Erwachsene, eben weil sie erwachsen sind, auch schon voll entwickelt seien, daß Menschen bis

zu dem Zeitpunkt, an dem sie 21 Jahre alt werden, alles gelernt haben, was sie wissen müssen, um ihr Leben als Erwachsene mit Erfolg führen zu können" (Anm. 11).

Und Lyman Bryson: "Es ist unmöglich, einen Schüler von 18 Jahren zu lehren, wie er mit allen Problemen eines 50jährigen fertig werden soll" (Anm. 12).

Exakte Forschungen und deren Ergebnisse - im wesentlichen aus den angelsächsischen Ländern - entkräften die vorher eingehend dargelegte Auffassung (vor allem deutscher Pädagogen), die Bildungsamkeit des Menschen höre in den 20er Jahren auf oder sinke jedenfalls stark ab. Schon längst vor den Untersuchungen eines Thorndike und seiner Forschungsgruppe hatten sich einzelne Forscher und Praktiker für die grundsätzliche Möglichkeit der Erwachsenenbildung ausgesprochen, wenngleich die Mehrzahl der Theoretiker (aus Gründen a priori) lediglich die Jugendbildung für möglich hielt (Anm. 13). Positive Stellungnahme gibt R.St.John Parry ab, wenn er sagt: "... so gründet sich die Möglichkeit der Erwachsenenbildung auf die grundsätzliche Annahme, daß alle Erwachsenen die Fähigkeit für fortgesetzte Edukation hohen Ranges haben, wenn das Bildungsgut mittels richtiger Methode an sie herangebracht wird" (Anm. 14). - Negative Stimmen aus dem englisch-kanadischen Bereich: J. Adams, P. Nunn, und vor allem der kanadische Mediziner Sir William Osler, der in seinem Abschiedsgruß an die John Hopkins University (1905) von der "relativen Unbrauchbarkeit von Menschen über 40", und von der (vollständigen) "Unbrauchbarkeit von Menschen über 60" sprach, wobei er kühn behauptete, daß "die tatsächlich wirkkräftige, fortbewegende, stimulierende Tätigkeit, die die Welt voranbringe, im Alter zwischen 25 und 40 Jahren geleistet werde - in jenen 15 goldenen Jahren der Fülle, jener ... konstruktiven Zeitspanne, in welcher es allzeit eine positive Bilanz in der geistigen Bank gebe und in der der Kredit noch gut sei" (Anm. 15).

Die Lernfähigkeit als Bestandteil der Bildsamkeit

Der Amerikaner E.L. Thorndike hat in seiner inzwischen berühmt gewordenen Untersuchung (Anm. 16) nachweisen können, daß "der Erwachsene bis ins hohe Alter lernfähig und damit bildungsfähig bleibt" (Anm. 17). L. Bryson leitete daraus den Begriff des "life long learning" ab, und zwar formulierte er in einem bemerkenswerten Satz: "Learning becomes a necessary element in the life process, continuing as long as life itself continues" (Anm.18)

Man wird hier die Unterscheidung einführen müssen, daß Kinder in Dingen der Übung und Gewöhnung leichter und schneller lernen als die Erwachsenen dies tun; andererseits jedoch die letzteren aufgrund ihrer Lebenserfahrung und Reife (die sie haben sollten) in höherem Grade "gebildet werden" können bzw. "sich bilden". Wir legen nachfolgend Problemstellung, Anlage und Ergebnisse der experimental-psychologischen Untersuchung jener amerikanischen Forschungsgruppe unter der Leitung von Edward L. Thorndike (Anm.19) vor - sie erstreckte sich über zwei Jahre -, um die weitreichende Bedeutung dieser Forschungsergebnisse hervorzuheben. Hätte sich nämlich damals (oder später) herausgestellt, daß die Bildsamkeit Erwachsener (und die Lernfähigkeit als wesentliche Vorstufe zur "Bildung") nach dem 20. oder 25. Lebensjahr erheblich absinke (wie Spranger neben anderen behauptet hat) - Thorndike's überraschend eindeutige Ergebnisse sind in der Folgezeit des öfteren nachgeprüft (Irving Lorge 1936, John A. McGeoch 1953, J.McLeish 1955, R. Peers 1958, u.a.m.) und in allen wesentlichen Punkten immer wieder bestätigt worden -, so würden folgerichtig über 1100 Volks-

hochschulen und dazu 4000 Zweig- bzw. Außenstellen von Volkshochschulen in der Bundesrepublik vergebliche B i l d u n g s a r b e i t leisten (ebenso wie die Kirchen, der DGB und viele andere Organisationen).

"Erwachsenenbildung" wäre dann ein Schlagwort für Oberflächenarbeit im Sinne geistiger oder geistreicher Berieselung, nichts von all den oft recht erheblichen Bemühungen einer millionenfachen Hörserschaft würde "im Denken mit der eigenen Seele aufgenommen", könnte "Eigentum" werden, sondern bliebe "äußerlich, eigentlich unverstanden", wie Jaspers formulierte (Anm. 20).

Die Gruppe um Thorndike hatte als Forschungsziel aufgestellt: Lernen Erwachsene ebenso gut wie Kinder und Jugendliche, lernen sie schlechter oder besser? Die Gruppen, mit denen die Versuche unternommen wurden, waren recht unterschiedlich: Menschen mit abgeschlossener Hochschulbildung, einige hundert Erwachsene mit unterdurchschnittlicher Intelligenz, Studierende von Abendmittelschulen (bzw. von höheren Abendschulen - evening high schools -) und von Sekretärinnenschulen, sowie Strafgefangene des Staatsgefängnisses von New York. - So verschieden wie diese Gruppen waren auch die Tests, die benutzt wurden (Anm. 21). Einige bezogen sich auf die Sprechfähigkeit und mathematische Begabung, andere hatten mit Teilgebieten des Lernens zu tun (z.B. mit Erlernung von Fremdsprachen u.s.f.) oder mit dem Erfassen getrennter Wörter in Form einfacher Buchstabensymbole. Wieder andere waren völlig unabhängig von früherer Lernerfahrung, so das Ziehen von Linien verschiedener Länge auf Papier, mit verbundenen Augen. Thorndike sagt über das Resultat: "Die Tatsache des inneren Wachstums begünstigt Erwachsene im Wettstreit mit Kindern. Fall der Vorteil dieses inneren Wachstums nicht durch Faktoren entgegengesetzter Richtung aufgehoben ist, gibt es beim Erwachsenen zwischen 25 und 45 Jahren eine ebenso starke Lernfähigkeit wie bei demjenigen zwischen 20 und 25 Jahren, aber eine höhere als in der Altersstufe 15 bis 20, und eine um vieles größere Lernfähigkeit

als im Kindesalter von 5 bis 15 Jahren" (Anm. 22). Und Knowles sagt zum Thema "Wachstum und Abnahme der geistigen Kräfte": Der weitverbreitete Aberglaube, Erwachsene würden die Fähigkeit zu lernen verlieren, wenn sie über 30 Jahre alt sind, ist durch die moderne psychologische Forschung endgültig zerstört worden. Ausführliche Untersuchungen mit Intelligenztests zeigen, daß in der Jugend die geistigen Kräfte rasch wachsen, daß sie einen Höhepunkt um die 20 erreichen und daß sie dann nach dem 40. Lebensjahr langsam, etwa um 1 % pro Jahr, abnehmen. Neuere Versuche, bei denen das Lernen getestet wurde, zeigen jedoch, daß nicht die Lernkapazität geringer wird, sondern daß nur die Geschwindigkeit abnimmt. Mit anderen Worten haben ältere Erwachsene genau so viel Lernvermögen, wie sie es in jüngeren Jahren besaßen. Sie lernen nur ein klein wenig langsamer und es besteht guter Grund anzunehmen, daß auch dieser Verlangsamungsprozess zum großen Teil auf mangelnde Übung zurückzuführen ist. Erwachsene, die ihr ganzes Leben lang mit Unterricht zu tun haben, scheinen nur sehr wenig von ihrer geistigen Tüchtigkeit einzubüßen.

Zwei wesentliche Schlüsse lassen sich aus diesen Tatsachen über die geistige Entwicklung ziehen: 1.) daß Erwachsene während des ganzen Lebens lernen können und daß deshalb kein Hinderungsgrund besteht, mit Erfolg an Kursen für Erwachsene teilzunehmen; und 2.) daß Erwachsenenbildung den Menschen durch dauernde Übung im Lernen helfen kann, während ihres ganzen Lebens ihre geistigen Kräfte zu bewahren" (Anm. 23).

R. Peers führt zu dieser wichtigen Frage (der Lernfähigkeit Erwachsener, älterer oder gar alternder Menschen) zwei Forschungsberichte an, die ebenfalls die Aussagen Thorndike's eindeutig bekräftigen (Anm. 24). Im ersten wird von einer Untersuchung 67 Erwachsener (im Alter von 20 bis 87 Jahren) berichtet, die

nach dem Wert von einzelnen Briefmarken befragt wurden (deren Wertbezeichnung vor etwa 20 Monaten geändert worden war, während ihnen die bisherige und bekannte Farbgebung verblieb). - Das Ergebnis wird wie folgt beschrieben: "Wenn es auch Situationen geben mag, in denen ein Gegenwartsverhalten älterer Menschen durch frühere Erfahrung offensichtlich stärker in gegensätzlicher Richtung beeinflusst wird, so findet die Hypothese, ältere Erwachsene könnten sich (im Vergleich zu jungen Menschen) in ihren Sitten und Gewohnheiten weniger leicht umstellen und an veränderte Gegebenheiten anpassen, keinerlei Unterstützung in den Ergebnissen dieser Untersuchung" (Anm. 25).

Der zweite Forschungsbericht von A.T. Welford und seiner Forschungsgruppe befaßt sich mit dem Zusammenhang von Geschicklichkeit und Alter. (Die Frage, ob die Geschwindigkeit - wenn sie eine gewisse Grenze nicht unterschreitet - bei der Beantwortung einer Frage, bei der Lösung eines gestellten Problems, kurz: bei der Reaktion eine wesentliche Rolle spielt, scheint ein Streitfall zwischen den beiden amerikanischen Forschern Irving Lorge und David Wechsler geworden zu sein. Bei Testung der "reinen Lernfähigkeit" ist nach Lorge (Anm. 26) die Geschwindigkeit der Reaktion nicht so sehr ausschlaggebend, während Wechsler die Schlußfolgerung Lorge's in ihrer Gültigkeit mit der Begründung anzweifelt, "daß es fraglich sei, ob man den Faktor der Geschwindigkeit von der Bewältigung einer Aufgabe abziehen könne, ohne dem Gedanken der intellektuellen Kraft Gewalt anzutun" (Anm. 27)).

Welford berichtet über die Forschungen, die Mitglieder der Nuffield Research Unit über Probleme des Alterns im Psychologischen Forschungslaboratorium von Cambridge angestellt haben. Auch er befaßte sich zunächst mit der Frage der Geschwindigkeit der Reaktion - dabei den Gedanken in Erwägung ziehend, daß in erster Linie physiologische Gründe eine etwas langsamere Reaktionsweise bei Erwachsenen vorgerückten Alters bedingen möchten, z.B. Verlangsamung der

Augenbewegungen, Abnehmen der vollen Hörschärfe. Dann aber sieht der Autor weitere Gründe logischer bzw. psychologischer Art, die das Reagieren (vor allem auf Testanweisungen schriftlicher oder mündlicher Art) bei Erwachsenen und Kindern unterschiedlich gestalteten. Die ersteren neigten in stärkerem Maße dazu, das, was gefordert ist, erst zu bedenken. Sie überlegten sich alle nur möglichen Deutungen und Auslegungen, bevor sie sich auf die Aufgabe im engeren Sinn einließen. Allein mit der Stoppuhr gemessen, ist dies ein Nachteil, weil Zeitverlust; vom Standpunkt der Qualität des Sichaneignens aus jedoch eher ein Vorteil. Daher zeichnen sich nach Welford (bei komplexen Geschicklichkeitsaufgaben) die älteren Teilnehmer durch Genauigkeit und Präzision der Lösungen ebenso wie durch größere Fähigkeit insgesamt aus (Anm. 28).

Jean Piaget spricht in seiner "Psychologie der Intelligenz" von jener "Einsicht", die Erwachsenen in besonderer Weise zukomme. Er versteht das Denken als "inneres Handeln", wenn man Denken hier auf den Sinn von "Problemlösen" eingeschränkt begreifen will (Anm. 29). Heinrich Roth weist darauf nachdrücklich hin: "Die 'Erleuchtung', die 'Einsicht', die Erwachsene im Gegensatz zu Kindern oft rasch haben, ist oft nichts anderes als das Ergebnis von abtastenden Versuchen auf der Vorstellungsebene. Die rechte Einsicht und der rechte Einfall sind abhängig von der Schnelligkeit und Variabilität dieses probierenden inneren Handelns in Gedanken. Kinder und Jugendliche sind darin noch wenig geschult, sie begreifen langsamer, weil dieses innere Handeln 'den Gedanken entlang' noch mehr von tatsächlichem Tun und Ausführen unterbaut sein muß" (Anm. 30).

Die Ergebnisse der Untersuchungen Thorndike's lassen sich folgendermaßen zusammenfassend darstellen:

- 1.) Bis zum 50. Lebensjahr können Erwachsene fast alles (und zwar jederzeit) lernen, wenngleich ab dem 40. Lebensjahr das Lernen

allmählich schwieriger wird. (Die Schwierigkeiten, die sich nach dem 40. Jahr einstellen, sind nicht auf nachlassende Lernfähigkeit, sondern im wesentlichen darauf zurückzuführen, daß man aufzufallen fürchtet, Angst hat, sich lächerlich zu machen, usw.)

- 2.) In der Spanne vom 30. zum 40. Lebensjahr ist die Aneignung von Lernstoff und neuen Kenntnissen keinesfalls schwieriger als in der Jugendzeit. (Die körperliche Beweglichkeit wird bei fortschreitendem Alter stärker gemindert, jedoch die geistige in dieser Altersstufe kaum beeinflusst. Die Kurve der Lernfähigkeit zeigt ein allmähliches und stetiges **A n s t e i g e n** bis zum 30. Lebensjahr, wobei sie bei 45 Jahren ebenso stark ist wie bei 20, und bei 50 immer noch stärker als bei 10).
- 3.) Das Lebensalter ist ein untergeordneter Faktor hinsichtlich Erfolg oder Mißerfolg beim Lernen. Viel **wesentlichere Faktoren** sind: **Anlage zum Lernen, Interesse am Gegenstand, Energie und Beharrlichkeit**, sowie die Zeit, die für das Lernen aufgebracht werden kann. - Körperliche und seelisch-geistige Gesundheit, Übung und andere Faktoren spielen eine wichtige Rolle, wenn auch nicht die entscheidende. Von **sehr großer Bedeutung** allerdings ist das Interesse, das Bedürfnis zu lernen - so wie schon J. Dewey erkannt hatte, daß man dann **etwas am besten und raschesten** sich aneignet, wenn man es zur Befriedigung eines Bedürfnisses braucht.
- 4.) Erwachsene lernen - faktisch gesehen - im allgemeinen **weniger als sie lernen könnten**; sie glauben nämlich, es stehe einem Erwachsenen nicht gut an, "noch zu lernen". Schließlich sind sie auch der **irrigen Meinung**, sie könnten nicht mehr so lernen wie als Kinder. Außerdem lernen sie oft nicht oder schlecht, weil ihr Interesse am Lernen schwach ist. Besteht dagegen die zwingende, z.B. berufliche Notwendigkeit zu lernen, dann ist der Lerneifer **am größten** - und man **lernt am schnellsten** (Anm.31).

Knowles ergänzt die Aufzählung möglicher Schwierigkeiten, die beim Lernen Erwachsener auftreten können: "... Erwachsenenbildung ist für den einzelnen auch noch in anderer Hinsicht problematisch. Das Leben als Erwachsener bedeutet viel Verantwortung und viele sich oft widersprechende Probleme. Angenommen, ein Erwachsener möchte etwas lernen - kann er dann Zeit und Kraft dazu finden?

Für das Lernen Erwachsener kann es auch gefühlsmäßige Hemmungen geben. Negative Gedankenverbindungen an das Lernen als Kind sind für manche Menschen der Grund, der sie vor allem, was mit Lernen zu tun hat, zurückschrecken läßt. Andere haben das Gefühl, sie seien zu lange aus der Schule, sodaß sie vergessen haben, wie man dort arbeitet. Sie haben Angst, im Vergleich mit anderen, klügeren Leuten lächerlich zu wirken. Dann gibt es Erwachsene, die glauben, daß man als Erwachsener nichts mehr dazulernen kann, und so fällt es ihnen gar nicht ein, es auch nur zu versuchen. Dies sind nur einige wenige Hindernisse, die der einzelne, der an Kursen für Erwachsene teilnimmt, überwinden muß. Sie sind tatsächlich gegeben, aber sie sind nicht allzu ernst. Wer Menschen helfen will, sich weiterzubilden, wird die Tatsache anerkennen, daß es solche Hemmnisse gibt und wird dem einzelnen geschickt helfen, sie zu überwinden" (Anm. 32).

Aufgrund seiner Untersuchungsergebnisse folgert Thorndike für die praktische Anwendung, daß erwachsene Menschen gleich rasch und auf die gleiche Weise sich etwas aneignen können wie junge Menschen bis zu 20 Jahren. "Daher kann man von Erwachsenen erwarten, schwierigere Dinge zu lernen als sie in den Jahren von 6 bis 16 zu lernen vermocht hätten. Ferner lernen sie auf eine Art, die eine größere Kraft der Abstraktion und des kritischen Urteilens voraussetzt. Z.B. können sie die allgemeinen Regeln in einer Sprache, sowie die Grammatik usw. sehr gut verstehen" (Anm. 33). Die Lernfähigkeit in der Jugend wird nach ihm all-

gemein überschätzt, vor allem aber der Lernerfolg - bei nicht wenigen Menschen sind echte Anlagen und Fähigkeiten in ihrer Jugend nicht oder nur schwer erkennbar, außerdem fehlt es oft an Ernst und Beharrlichkeit. Für gewisse Fächer und Gegenstandsbereiche ist es überhaupt besser, wenn sie erst an reife Menschen herangebracht werden.

Thorndike ist - wie bereits ausführlich dargelegt wurde - aufgrund exakter Forschungen zu solchen Ergebnissen gekommen, und zwar wurden diese 1928 erstmals publiziert. Die Möglichkeiten für lebenslanges Lernen des Einzelmenschen und für die niemals endenden Bildungsbemühungen in einem ganzen Volk sind seither eigentlich nur von der Erwachsenenbildung (im weitesten Sinne) bewußt wahrgenommen worden.

Die Voraussetzungen für das Lernen erwachsener Menschen (nach Thorndike) kann man stichwortartig zusammenstellen. Nach seinen Untersuchungsergebnissen bei Tausenden von Menschen hängt die Lernfähigkeit (als wesentlicher Bestandteil der Bildungsfähigkeit) ab:

- 1.) von der Anlage zum Lernen (capacity)
- 2.) vom Ausmaß und der Art des seelischen Wachstums (inner growth)
- 3.) von der Übung und Anwendung
- 4.) von der Lebenserfahrung und Reife
- 5.) von der Zeit, die tatsächlich aufgebracht wird
- 6.) von der leiblichen und seelischen Gesundheit
- 7.) von der Gelegenheit zum Lernen
- 8.) vom Interesse am gewählten Gegenstand und von der Hingabe an ihn
- 9.) von der Vorbildung
- 10.) von der Energie, die eingesetzt wird.

Selbstverständlich ist, daß (anders als bei der Unterrichtung jugendlicher Schüler) beim Lernen Erwachsener stets auf deren Lebenserfahrung und Reife Rücksicht genommen und auch ihre schuli-

sche Vorbildung mit einkalkuliert werden muß. Ferner soll das Lernen Erwachsener weiteres "Lernbedürfnis" erwecken, anregen und befriedigen. (Anm. 34). Werner sagt zum Forschungsbericht Thorndike's: "Für den Erwachsenenunterricht sind die Ergebnisse von grundlegender Bedeutung. Wir sind überzeugt davon, daß in der Frage der Bildsamkeit der Erwachsenen damit ganz wesentliche Fortschritte erzielt worden sind, und zwar aller Erwachsenen. Denn Thorndike wies nach, daß höhere Intelligenz nicht etwa eine länger andauernde Lernfähigkeit einschließe, und belegte statistisch, daß die Kurve der allgemeinen Lernfähigkeit bei Hochbegabten parallel zu der nur durchschnittlich Begabter verlaufe" (Anm. 35). (Wir halten die Formulierung "Erwachsenenunterricht", wie Werner sie anwendet, für wenig glücklich. Erwachsenenbildung soll, wie im Verlauf der Untersuchung noch klar gezeigt wird, eben nicht die Form des reinen Unterrichtens annehmen, nicht einmal bei Sprachkursen.)

Bobertag sagt über die Bedeutung des Umstandes, daß der jeweilige Schüler gerne lernt, in seiner "Psychologie des Lernens": "... Da Tätigkeit in der Richtung auf erfolgreiche Bedürfnisbefriedigung im allgemeinen lustvoll ist ... liegt es nahe, die Leitungsbereitschaft der an einer Tätigkeit beteiligten Verbindungen und die darin verlaufenden Leitungsvorgänge ... für das Lustvoll- oder Unlustvoll-Sein der betreffenden Tätigkeiten bzw. der in diesen enthaltenen Situationen und Reaktionen verantwortlich zu machen" (Anm. 36). Das heißt mit anderen Worten nichts anderes, als daß der Lernerfolg dann am besten gewährleistet ist, wenn die Tätigkeit des Lernens "lustvoll" ist, und daß die Bereitschaft zum Lernen dann größer sein wird, wenn die Einsicht vorhanden ist, daß das zu Lernende dringend gebraucht wird.

Um noch weitere Autoren anzuführen, die sich mit der Frage der geistigen Kraft im allgemeinen und des Lernens im be-

sonderen beschäftigt und ihre Untersuchungen publiziert haben, sei auf die Arbeiten von David Wechsler und Raymond B. Cattell hingewiesen (Anm. 37), ferner auf James Deese, John A. McGeoch, J. McLeish u.a. (Anm. 38).

Innerhalb der deutschen Forschung hat kürzlich Heinrich Roth einen positiven Beitrag zu den Ergebnissen Thorndike's geliefert. In seiner Untersuchung über "Die verschiedenen Arten des Lernens" unterscheidet er "primitives von schon strukturiertem Lernen", welch letzteres sich "mit der allgemeinen geistigen Ausreifung" und "durch die Erfahrung mit dem Lernen selbst" entwickle. Im Gegensatz zu Kerschensteiner, James, Spranger u.a. sieht Roth eine Entfaltung und Steigerung der Lernfähigkeit bis ins Mannesalter hinein, was er in folgendem Satz klar ausspricht: "Im ganzen steigert sich mit zunehmendem Alter, jedenfalls bis in das dritte Jahrzehnt, unsere allgemeine Lernfähigkeit, vor allem das Lernen, das mit Hilfe von Sprache, Zeichen und Symbolen erfolgt" (Anm. 39).

Dr. Mortimer J. Adler, Director of the Institute for Philosophical Research in San Francisco, U.S.A., hat in einem 1952 veröffentlichten Aufsatz seine Auffassung über die Bildung erwachsener Menschen in großer Deutlichkeit niedergelegt, die die Tatsache ihrer Eigenständigkeit und Eigengesetzlichkeit klar zum Ausdruck bringt (Anm. 40). Der grundsätzlichen Bedeutung wegen, die diese Gedankengänge für alle Erwachsenenbildung haben, soll nachfolgend auf Adlers Thesen näher eingegangen werden. Dies erscheint umso notwendiger, als sich bis in die jüngste Vergangenheit und in unsere Gegenwart hinein immer wieder Stimmen zu Worte meldeten, die in der Erwachsenenbildung ein abrundendes Anhängsel oder eine mehr oder weniger notwendige "Ergänzung und Auffrischung der allgemeinen Schulbildung" (Anm. 41) sahen, wobei oft nicht einmal zwischen Bildung und Wissen näher unterschieden wurde.

Adler spricht zunächst von Unterricht (schooling) und damit meint er ausschließlich die Unterweisung und Ausbildung von Kindern und Jugendlichen; sodann spricht er von Bildung (education), womit er das Lernen und die diesbezüglichen Bemühungen erwachsener Menschen bezeichnet. Klingt dies etwas vereinfachend - bei einer im Realen recht komplizierten Situation -, so ermöglicht die klare und eindeutige Differenzierung zwischen "Unterricht" und "Bildung" viel leichter die Vorstellung eines entwicklungspsychologischen Nacheinander der beiden Vorgänge (beim Individuum). Das heißt in Adlers Diktion, "daß nach dem Unterricht die Bildung beginnt und nicht die Erwachsenenbildung" (Anm. 42). Den Begriff "Erwachsenenbildung" betrachtet Adler als wenig glücklich, so wie eine ganze Reihe europäischer Pädagogen auch.

Sodann entwickelt er nun seine Gedanken zum Thema "Erwachsenenbildung" (wir wollen diesen Begriff des häufigen und allgemeinen Gebrauches wegen hier belassen). Weil nämlich viele Menschen (nach Adler) über Aufgabe und Zweck des Unterrichts nicht richtig denken, ist auch ihre Meinung über Bildung falsch, und erst recht die Einstellung zur "Erwachsenenbildung". Die letztere ist ja nicht etwa Sache der schulisch Benachteiligten, die ob der Armut ihrer Eltern oder aus anderen Gründen keine höhere oder Hoch-Schule in ihrer Jugend besuchen konnten. Die "Glücklichen", die in jungen Jahren keinen Mangel an Schulunterricht hatten, schauen nicht selten mitleidsvoll auf jene anderen, die nach der Berufsarbeit des Tages noch Abendkurse besuchen, um dort neues Wissen sich anzueignen: so ist die Lage bis auf den heutigen Tag geblieben. Und diese "Glücklicheren" denken daher bis zur Stunde, Erwachsenenbildung sei nicht für sie bestimmt, sondern immer nur für "jene anderen". Der Autor des zitierten Aufsatzes geht nun sehr grundsätzlich auf weitere einseitige oder falsche Vorstellungen von "Bildung für Erwachsene" ein. Ein nicht zu kleiner Kreis

sehe ihr Wesen in einer außerberuflichen Nebenbeschäftigung, einem Hobby begründet, das unsere freie Zeit gestalten helfe; Schachspielen und Korbflechten, Handweben und Basteln, Töpfern, Singen und Volkstanz sowie die Anleitung zu all diesen Fertigkeiten mache dieser Einstellung zufolge Erwachsenenbildung dann aus. Jeder, der sich ernsthaft um rechtes Verständnis dieses komplexen Begriffes und seiner noch komplexeren Wirklichkeit bemüht, sieht sogleich ein, daß das alles den Kern dessen nicht trifft, was Erwachsenenbildung tatsächlich ist. "Der einfachste Weg, diese Irrtümer durch die gegenteilige Wahrheit richtigzustellen, ist vielleicht, dasjenige hervorzuheben, was kein Schulkind weiß. Kein Schulkind, besonders bei der Aushändigung eines Hochschulzeugnisses, weiß, wieviel es nicht weiß - und wieviel es lernen muß " (Anm. 43). Der Grund dafür ist einfach der, daß Kinder - Mortimer Adler spricht von "Kindern" bis hinauf zur Hochschulreife - ein "beschütztes" und "in vieler Hinsicht künstliches Leben" führen, und daß sie aufgrund der (mit ihrer Altersstufe zusammenhängenden) ganz natürlichen Unreife und Unerfahrenheit in den Dingen des Lebens nicht gebildet sein können. Mangelnder Ernst und das Nichtvorhanden- weil Nichtentwickeltsein einer Verantwortlichkeit "verhindern" geradezu Bildung (oder, milder ausgedrückt, lassen sie nicht gedeihen). Hier ist nun zu fragen, was denn Mortimer Adler unter 'Bildung' versteht. (Ohne auf die bald unübersehbar gewordenen Versuche zur Begriffsbestimmung dieses schwierigen Wortes eingehen zu wollen - was für unsere Fragestellung hier unfruchtbar bleiben müßte - muß sein weitgefaßter Begriff von Bildung kurz beleuchtet werden). Adler begreift ganz allgemein "Bildung in ihrem eigentlichen Wesen" als "Pflege des menschlichen Geistes", als "Wachsen des Verstehens, der Einsicht und schließlich etwas Weisheit" (Anm. 44). Solches Wachsen und Gedeihen kann aber nur in einem bereiteten, reifen Boden erfolgen. Des Autors anschließende Folgerungen knüpfen an Gedanken der altgriechischen Philosophie an; er spricht davon, daß "Ideen" nur in

einem durch Erfahrung (mit Enttäuschung und Leid) gereiften, aufgelockerten Boden tatsächlich Wurzel fassen können. Adler erinnert vor allem an Gedankengänge Platons in dessen "Staat" sowie an solche des Aristoteles in seiner "Nikomachischen Ethik", um damit seine Thesen und die daraus resultierenden Forderungen ausführlich zu belegen. Denn nach Platons Entwurf (einer "idealen Bildung der besten Männer für die Regierung des idealen Staates") sieht der Ausbildungs- und Studienplan nach Musik und Turnen (Empfindungsvermögen - Einbildungskraft - harmonische körperliche Gesamtausbildung) sowie nach den sogenannten sieben freien Künsten im Alter von 30 Jahren fünf Jahre Beschäftigung mit Philosophie vor. Im besten Mannesalter sowie nach gediegener wie umfassender Unterweisung und Ausbildung tritt der für die Mitarbeit an der Regierung (im weitesten Sinne) Bestimmte dann erstmals hinaus ins Leben, übernimmt Ämter im öffentlichen Bereich - mit Verantwortungen, Rechten und Pflichten. Im Alter von 50 Jahren aber kehrt der Mann der öffentlichen Ämter wieder in seine "Akademie" zurück, um dort Philosophie weiter zu studieren und nun, da er Lebenserfahrung gewonnen und sich selbst dazu bereit hat, sich an die Betrachtung der Ideen heranzuwagen. Adler sagt dazu in einem lapidaren Satz: "Hier haben wir eine Zeiteinteilung, welche anerkennt, wie langsam sich der Bildungsprozeß vollzieht und wieviel Reife erforderlich ist, ehe es zu einem Verstehen der Ideen kommen kann" (Anm. 45).

Nach Aristoteles (Einleitungskapitel zur Ethik) kann der junge Mensch wohl sittlich erzogen werden, so durch Belohnung bei gutem und Bestrafung nach schlechtem Verhalten; aber nicht in jenem tiefen Sinn, daß er auch ethische Grundsätze sich von innen her aneignet. Es fehlt ihm nämlich eine entscheidende Voraussetzung dazu: die Erfahrung auf moralischem und politischem Gebiet. Wegen seiner Unreife kann er solche ethischen Grundsätze nicht im tiefsten verstehen (Anm. 46).

Indem Adler auf die Lehrfächer der heutigen amerikanischen Schulen hinweist, stellt er fest, daß obige Einsicht glatt mißachtet werde, denn "eines der Hauptfächer bald nach dem Kindergarten, ist Gesellschaftswissenschaft. Aristoteles hätte es nicht für möglich gehalten, Jugendliche hierin zu unterweisen" (Anm. 47). Denn zum Verständnis dieser (meist komplizierten) Theorien sind Lebenserfahrung und Urteilkraft Voraussetzungen. Die Urteilsfähigkeit also ist es, das Selbständig-Denken-Können, was die Erwachsenen neben der Lebenserfahrung den Kindern wesentlich voraushaben, und deshalb sind sie bildungsfähiger. Wir erkennen dies auch auf jeden Fall in der Praxis an, indem in allen demokratischen Staatswesen die Erwachsenen (und nicht etwa die Kinder) zur Wahlurne gehen.

Roth sagt dazu, daß "wir als Erwachsene immer auf sinnvolles Lernen aus sind, wir wollen einen Sinn, eine Regel entdecken. Erst wenn wir sie nicht entdecken, greifen wir auf das rohe, gedächtnismässige Lernen zurück ..." (Anm. 48). - Und an anderer Stelle: "Wir lernen zu denken und wir lernen zu lernen" (Anm. 49).

M. Adler nennt dieses sinnvolle Lernen, das erst mit Lebensreife und Erfahrung möglich ist, das "fundamentale Lernen", und dieses ist nach ihm "von der Fähigkeit zu denken abhängig", was jedermann einleuchtet. "Wenn Erwachsene", so folgert er dann weiter, "besser denken können als Kinder, können sie auch besser lernen - besser lernen im fundamentalen Sinne der Ausbildung ihres Geistes" (Anm. 50).

Aus England stammt ein wichtiger Beitrag zur Frage der Möglichkeit, oder besser: der Notwendigkeit, gewisse "Lehrgegenstände" in fortgeschrittenes Lebensalter zu verlegen - sollen diese in vollem Umfang wie in ihrer Tiefe aufgenommen werden. Sir Richard Livingston, angetan von der Arbeit und den Ergebnissen der Volkshochschulbewegung in Dänemark und selbst ein verdienstvoller Mann der Erwachse-

nenbildung (in Großbritannien), hat in seiner Abhandlung "The Future in Education" (Anm. 51) auf den Mißerfolg aller verfrühten Bildungsbemühungen hingewiesen, und "die Ursache für diesen Mißerfolg klar und wissenschaftlich einwandfrei aufgedeckt. Es ist das von vornherein zum Scheitern verurteilte Bemühen, gewisse Studiengebiete ... verfrüht in die Jugendschule zu verlegen. Diese Lehrgegenstände können von den Jugendlichen zwar perzipiert, aber nicht apperzipiert werden" (Anm. 52). Livingstone hat in seiner Darlegung nachgewiesen, daß Politik und Geschichte (in höherem Sinne), Wirtschafts- und Gesellschaftswissenschaften, Ethik und einige andere Disziplinen kaum richtig aufgenommen werden können, weil in der Jugendzeit einige wichtige Voraussetzungen dazu fehlen. Ihre Behandlung im Jugendunterricht sei daher eine fruchtlose "Antizipation", da der "Gehalt ... nur von lebenskundigen und welterfahrenen Erwachsenen erlebt und zum Bestandteil des eigenen Bewußtseins, des eigenen Wissens, selbständigen Verstehens und Urteilens" werden könne. Abhilfe kann nach Livingstone's Überzeugung "nur Erwachsenenbildung schaffen, die systematisch in das Bildungssystem eingeordnet wird, durch Schaffung von Bildungsmöglichkeiten für Erwachsene, von Erwachsenenbildungsstätten im weitesten Umfange" (Anm. 53).

Die Erwachsenenbildungsbewegung (im Sinne der Volkshochschulen) hat in Skandinavien ihren Ausgang genommen und sich in den mehr als 100 Jahren ihres Bestehens in vielen Ländern verschiedener Kontinente ausgebreitet. In Dänemark und Schweden ist die Volkshochschule (in einer bestimmten Ausformung) nicht nur zum Inbegriff moderner Erwachsenenbildung, sondern auch zu einem festen Begriff im Bildungswesen und in der öffentlichen Meinung geworden; als Institution hat sie eine überaus starke Verbreitung gefunden. So ist es nur verständlich, daß sich insbesondere die psychologische und soziologische Forschung der Erwachsenenbildung dort in zunehmendem Maße bemächtigt und in den letzten Jahren er-

freulich klare Ergebnisse gezeitigt hat. Aus einer ganzen Reihe von Arbeiten sei hier die wichtige und erst jüngst publizierte Untersuchung "Vuxna lär" (Erwachsene lernen) angeführt, die aufgrund der experimental-psychologischen Forschungen von Prof. Husén in dessen Seminar in Stockholm als ein origineller Beitrag zu den Lernproblemen Erwachsener angesehen werden kann.

In einem eigenen Kapitel befaßt sich Husén mit "Gedächtnis und Intelligenz im Erwachsenenalter" (Anm. 54). Ausgangspunkt seiner Untersuchung ist die allgemeine Behauptung, daß wir lernen, solange wir leben, wobei nach Ansicht des Forschers hinter jenem bekannten Ausspruch die Feststellung liegt, daß wir ständig neue Erfahrungen machen. Es gibt jedoch nach ihm auch eine mehr systematische und planmäßige Studienarbeit, die von der Mehrzahl der Erwachsenen (die bereits an Jahren fortgeschritten sind), recht pessimistisch angesehen wird. Husén erinnert an ein Sprichwort, welches besagt, daß man keinem alten Hund das Sitzen beibringen könne. Damit ist nach ihm die häufig zu machende Erfahrung gemeint, daß nicht wenig Erwachsene mit einer gewissen Wehmut auf ihre Schulzeit zurückblicken und sich gleichzeitig selbst den Vorwurf machen, daß sie damals in der Schule nicht besser aufgepaßt und fleißiger gelernt haben. Wenn es nun gilt, etwas Neues hinzuzulernen (z.B. eine Fremdsprache sich anzueignen), sich mit einer neuen Maschine vertraut zu machen, dann kommen sich viele dafür zu alt vor, wenngleich sie das 50. Lebensjahr noch gar nicht erreicht haben. Der schwedische Psychologe stellt, ähnlich wie Thorndike und andere angelsächsische Forscher die klare Frage: Wird das Gedächtnis schlechter mit den Jahren?

Auch in Schweden scheint es der Fall zu sein, daß die Mehrzahl aller Erwachsenen glaubt, das Lernvermögen und das Gedächtnis ließen mit fortschreitendem Alter nach (besonders wenn es sich um Bücherstudium - Kenntnis der Klassiker - usw. handelt). Will man aus Büchern etwas Neues lernen, benötige man lange Zeit

und das mit Mühe "eingepaukte" Wissen haften nur schlecht im Gedächtnis. Andererseits haben in unserem modernen Staat und Gesellschaftsleben viele Menschen das Gefühl, auch als Erwachsene noch etwas hinzulernen zu müssen. So kommen sie zu Veranstaltungen der Erwachsenenbildung in großer und, wie Husén auch für Schweden sagt, ständig wachsender Zahl, um dort ihr Wissen zu erweitern oder zu vertiefen. Selbstverständlich brauchen auch erwachsene Menschen eine Anleitung dazu, wie sie sich bilden können. Die gesamte Methode der Erwachsenenbildung muß jedoch eine grundsätzlich andere sein als sie im Schulunterricht angewandt wird. Husén verweist auf die ernsthaften Forschungen, die dem Lernproblem Erwachsener gewidmet sind und räumt ein, daß wir in der erwachsenenpädagogischen Forschung noch am Anfang stehen; die USA sind (nach ihm) führend an der bisherigen Forschungsarbeit beteiligt. (Husén scheint die Untersuchungen nicht nur von Thorndike, sondern auch anderer amerikanischer Forscher genau zu kennen). Vordringlich in der gesamten Forschung über Erwachsenenbildung muß nach ihm auch die Frage behandelt werden, ob es eine spezifische Lernfähigkeit Erwachsener gibt und wenn ja, wie diese beschaffen ist.

Im folgenden untersucht er alle möglichen Aspekte der Lernfähigkeit. Eine ganze Reihe seiner Gesichtspunkte ist bereits von englischen und amerikanischen Untersuchungen her bekannt, während z.B. der Gedanke erstmals auftaucht, daß Erwachsene sich bei der Aneignung neuer Kenntnisse wohl etwas schwerer tun als Kinder, daß jedoch einmal und gründlich erworbene Kenntnisse tiefer als bei Kindern und Jugendlichen im Gedächtnis haften bleiben. Husén ist dieser Frage in einer eigenen Forschungsarbeit nachgegangen, deren Resultat obige Annahme keineswegs bestätigte. So hat sich herausgestellt, daß man es in der Lebensmitte keinesfalls leicht hat, mechanische Kenntnisse, Jahreszahlen, Termine, Vokabeln und Daten zu behalten. Vor allem hat sich in den Testreihen ergeben,

daß Erwachsene von 50 Jahren an das wohl vorhandene Wissen kaum sofort verfügbar haben, d.h. die vielleicht sehr tief und fest sitzenden Kenntnisse nicht unmittelbar wiedergeben können. Eine andere Untersuchung am Stockholmer Seminar wurde ausschließlich mit Menschen im Pensionsalter durchgeführt. Eine überwältigende Mehrheit dieser Versuchspersonen klagte über schlechtes bis sehr schlechtes Gedächtnis; es waren jedoch keinerlei Anzeichen von Gedächtnisschwäche festzustellen. Husén sagt dazu, daß die sog. "große Ausgeruhtheit" ihnen bald das sichere Gefühl gab, weder schlecht zu lernen noch sich schlecht an etwas zu erinnern. Dabei wird allerdings auf die bei älteren Personen manchmal anzutreffende sog. "physiologische Altersschwäche" hingewiesen, die vor allem auf allzu reichlichen Alkoholgenuß zurückgeführt wird. (Diese Altersschwäche drückt sich vor allem in einer wesentlichen Verschlechterung sowohl des Lernvermögens als auch des Gedächtnisses aus). - Ob diese durch übertrieben starken Alkoholgenuß verursachte Altersschwäche vorwiegend in den skandinavischen Ländern anzutreffen ist, ist eine andere Frage, die hier nicht näher untersucht werden kann. -

Husen glaubt ferner nachgewiesen zu haben, daß Menschen aller Schichten und Altersklassen, die schon während der Schulzeit sich bemüht hatten, das reine Schulwissen selbständig zu erweitern, ihr ganzes Leben lang die Lernfähigkeit besonders gut erhalten konnten. Er meint dabei solche, die sich vorwiegend mit der "großen" Literatur schon in der Jugendzeit befaßten, die selbständig Artikel und Aufsätze über freigewählte Themen verfaßten und sich im Nachschlagen gesuchter Stellen und Sätze in Büchern übten. Sein Gedanke, daß das menschliche Gehirn durch Mangel an "Gymnastik" seine Wendigkeit und Funktionsfähigkeit allmählich verliere, ist keineswegs neu, sondern war bereits bei Thorndike 1928 klar zum Ausdruck gekommen. - Jedenfalls ist es auch bei den Stockholmer Untersuchungen klar ge-

worden, daß alle Menschen, die in ihrem Beruf echte Gedankenarbeit zu leisten haben, die Lernfähigkeit und das Gedächtnis sich bis in den "Lebensherbst" voll erhalten. Ist diese Voraussetzung gegeben, dann gilt das eben Gesagte für den großen Durchschnitt aller Erwachsenen. Ständig und bis zum Lebensende können nach Prof. Husén auch immer neue Kenntnisse hinzugelernt werden. Er bezieht sich weiterhin auf die Studenten der Universitäten und Hochschulen, unter denen in unserer Zeit nicht wenige zu finden sind, die erst in vorgerückten Jahren Gelegenheit bekamen, ein akademisches Studium zu beginnen. Diese (älteren) Studierenden mit Lebenserfahrung und Reife haben sich, so berichtet Husén, "nach genauer Beobachtung wesentlich besser zurechtgefunden als die jüngeren. Sowohl sachliches Denken und Arbeiten als auch kritisches Urteilen sind höher entwickelt" (Anm. 55), als es bei vielen 20jährigen Studenten der Fall war. Solche Studenten mit Lebenserfahrung sind nach ihm auch viel eher in der Lage, den zu bewältigenden Stoff richtig zu organisieren und sich einen klaren Überblick über die Zusammenhänge zu verschaffen. (Husén leugnet freilich nicht, daß ältere Menschen im Nachteil gegenüber jungen Studierenden sind, wenn es sich um das Lernen reiner Formeln und Vokabeln handelt, z.B. in Chemie, Physik, Mathematik sowie im Anfangsstadium von Fremdsprachen). Er spricht davon, daß es sicher ein Vorteil sei, erwachsen zu sein. Wenn Physiologen auf Veränderungen im Zentralnervensystem (bei fortschreitendem Lebensalter) mehrfach hingewiesen hätten, so kann dies nach Husén keinesfalls in einen allgemeinen Zusammenhang mit einer etwa abnehmenden Lernfähigkeit gebracht werden. Denn man bekommt nach ihm mit zunehmendem Alter nicht nur größere Erfahrungen, sondern lernt erst als Erwachsener, auch daraus den entsprechenden Nutzen zu ziehen. Man kann viel besser als in der Jugend vorbereiten und planen, arbeitet "auf lange Sicht" und sieht in den Dingen einen größeren, oft ganz anderen Zusammenhang.

Insgesamt wird also nach Husén (wie nach Thorndike) die Denkfähigkeit erst nach der Jugend voll ausgebildet, und die Voraussetzung dazu ist auch nach ihm eindeutig in der Lernfähigkeit, im Hinzulernen n e u e r Dinge gegeben.

Ein eigenes Kapitel überschreibt Husén mit dem Satz: Begreifen die Erwachsenen schwerer? Er stellt darin u.a. die Frage, wie es sich mit der Intelligenz beim Erwachsenen verhalte. Darüber sind am Seminar in Stockholm Forschungen angestellt worden. Husén räumt ein, daß in früheren Arbeiten manchmal die Ansicht vertreten worden sei, daß das intellektuelle Leistungsvermögen mit zunehmendem Alter sinke. Man hat u.a. behauptet, daß aufgrund von Prüfungen, die die allgemeine Begabung betrafen, wohl angenommen werden müsse, daß der Unterschied zwischen einem 30- und einem 60-jährigen schockierend ist. Allmählich aber fand man, so erwidert Husén darauf, daß dieses Resultat mit großer Vorsicht aufgenommen werden müsse. Untersuchungen, Stichproben und Tests wurden (mit wissenschaftlicher Methode) bei Erwachsenen aller Altersklassen gemacht. Dabei hat sich jene allgemeine Annahme, die aufgrund früherer Untersuchungen entstanden war, nicht bestätigt. Man hatte u. a. damals nicht daran gedacht, daß die Schulbildung der 50- und 60-jährigen an Wirksamkeit im Vergleich zu den 20- und 25-jährigen stark nachgelassen hat, einfach durch den Abstand an Jahren. Weiterhin war bei jenen früheren Untersuchungen das "Untersuchungsmaterial" (nach Husén) wesentlich geringer, und zwar überwiegend bei den älteren Personen. Schon die Anlage jener Tests aus früherer Zeit hatte vorgesehen, daß man "nur mit Feder, Buchstaben und Ziffern" zu tun haben soll. Dies bedeutet nach Husén ein doppeltes Handicap für die Älteren, die viel weniger Training in der Lösung intellektueller Aufgaben und auch durchschnittlich nach der Schulzeit weniger Gelegenheit gehabt haben, auf dem Laufenden zu bleiben. Es wird hier von einer "Fehlerquelle" gesprochen, zu der sich noch eine weitere hinzugesellte: Sämtliche Prüfungsaufgaben standen nämlich unter Zeit-

druck. Nun weiß man aber, so fährt Husén fort, daß nicht nur die schnelle Reaktionsfähigkeit, sondern auch die geistige Aufgewecktheit mit zunehmendem Alter abnehmen, ohne daß die Qualität einer Leistung schlechter würde. Berücksichtige man beide Fehlerquellen, so sei trotzdem ein gewisser "Niedergang" zu beobachten, der jedoch vorwiegend durch gutes Training absolut vermeidbar sei, wie Husén mit Nachdruck feststellt. (Es zeigte sich bei seinen Forschungen, daß diejenigen Versuchspersonen keinen "Abstieg" aufweisen, die während des Berufes und im Alltag mit intellektuellen Aufgaben zu tun haben; sie benötigen nur etwas mehr Zeit als die Jugend. Später im hohen Alter können Veränderungen eintreten; diese beruhen nach ihm aber auf sog. "physiologischer Altersveränderung" im Sinne einer Verkalkung usw.).

Was die Aneignung neuer Kenntnisse bei älteren Personen betrifft, so gibt Husén zu bedenken, daß "viele in den besten Jahren herausgefunden haben, daß es schon während der Schulzeit nicht leicht war, neue Dinge zu lernen und außerdem Kenntnisse aus Büchern sich anzueignen" (Anm. 56). Als weiteren Tatbestand gelte es zu bedenken, daß die Lern- und Studienarbeit im Erwachsenenalter "rein äußerlich" bedeutend erschwert sein kann. Denn für einen jungen Menschen sei der Schulbesuch eine Hauptbeschäftigung; nach dem Eintritt in das Berufsleben sowie nach dem Eingehen familiärer Bindungen und der Teilnahme am Gesellschaftsleben finde man nicht mehr leicht Zeit und Ruhe für die Lernarbeit. Selbstverständlich weiß auch Husén von Überbeanspruchung und mangelnder Konzentration zu berichten.

Zusammenfassend muß festgestellt werden, daß die Forschungen über die Lernfähigkeit Erwachsener am Stockholmer Universitäts-Seminar als wichtiger und origineller Beitrag zu werten sind, der unsere These von der Möglichkeit der Erwachsenenbildung in vollem Umfang bestätigt. Husén hat, ähnlich wie Thorndike 30 Jahre früher in den

USA, ohne Voreingenommenheit seine Untersuchungen durchgeführt und publiziert. Wenn in unserer Epoche immer stärker die Forderung erhoben wird, daß wir lernen müssen, solange wir leben, so hat er die Voraussetzung dazu erneut wissenschaftlich bestätigt, daß wir tatsächlich lernen k ö n n e n, solange wir leben. Am Ende seiner Publikation über das Gedächtnis und die Intelligenz im Erwachsenenalter bringt er die Folgerungen seiner Untersuchungsergebnisse für jeden von uns. Wir leben in einem Staat, so sagt er, der mit schwindelerregender Schnelligkeit sich materiell, sozial und kulturell verändert. Einmal war es eine theoretische Angelegenheit für Forscher, z.B. sich mit Fragen der Atomphysik zu befassen. Heute ist die gleiche Angelegenheit einen entscheidenden Schritt vorangekommen: sie ist eine jeden Zeitgenossen angehende und berührende Sache geworden. "Neue Wissenschaften gewinnen an Boden und sie wie auch technische Hilfsmittel beeinflussen unsere eigene Lebenssituation. Keine von jenen, die vor 20 oder 25 Jahren zur Schule gingen, lernten etwas von Antibiotika, Atomen, Radar, moderner Psychologie oder Fernsehen." (Anm. 57). Auch das Erlernen fremder Sprachen kam nur für die in Frage, die die Sprachen für den Beruf brauchten, die sich ein Hobby daraus machten, und für solche, die Kontakt mit dem Ausland hatten. Heute dagegen bringen uns die modernen Kommunikationsmittel und Massenmedien in täglichen Kontakt mit dem internationalen Geschehen. Das Leben ist, so schließt Husén, eine "Fortsetzungsschule" geworden, und zwingt uns, sich im industriellen Zusammenhang zurechtzufinden.

Wenn bisher darzulegen versucht wurde, daß Erwachsenenbildung möglich sei, so kommt jetzt zur Darstellung, daß für die Heranführung an gewisse (wichtige) Fächer bzw. Studiengebiete vorwiegend - wenn nicht ausschließlich - erwachsene Menschen in Frage kommen. Richard Livingstone hat sich dazu eindeutig positiv geäußert. Längst vor

ihm haben sich deutsche Wissenschaftler mit derselben Frage gründlich beschäftigt, vornehmlich in der Zeit nach dem ersten Weltkrieg, als die Erwachsenenbildung neuen Aufschwung erfuhr. So begann Max Scheler seinen Vortrag, gehalten zum zehnjährigen Stiftungsfeste der Lessing-Akademie in Berlin, mit folgendem Satz: "Von der Leitung der Bildungshochschule, die ... in den letzten Jahren einen bemerkenswerten Aufschwung genommen hat, ist das Ersuchen an mich gerichtet worden, ... einige Worte zu sprechen über 'Wissen und Bildung'. Nicht in wohlbegründeten Thesen kann ich - der ich erst vor kurzem in zwei größeren Abhandlungen 'Universität und Volkshochschule' und 'Versuche zu einer Soziologie des Wissens' die hier angedeuteten Fragen mit philosophischem und wissenschaftlichem Rüstzeug eingehend er-
 wog und in der ersten Abhandlung zur Forderung eines neuen Typus höchster nationaler freier Bildungsanstalten für in festen Berufen stehende, über das Studentenalter hinausgeschrittene Menschen gelangte - diesem Ersuchen hier stattgeben. Es muß genügen, in kurzen konzentrierten Sätzen wenigstens einige der mir in meinen Forschungen und meiner Lehr- und Lebenserfahrung gewordenen Überzeugungen anzudeuten ..." (Anm. 58).

Wenn hier sogar ein "neuer Typus ... freier Bildungsanstalten für in festen Berufen stehende, über das Studentenalter hinausgeschrittene Menschen" gefordert wird, ist nicht nur die Frage der Möglichkeit, sondern die der Notwendigkeit von Erwachsenenbildung bejaht - einer in Theorie und Praxis eigenständigen Erwachsenenbildung.

Struktur der Bildungsamkeit Erwachsener (anthropologische, pädagogische,
soziologische Aspekte)

Nun soll die besondere Struktur der Bildungsfähigkeit Erwachsener kurz untersucht werden, worum sich bereits Schulenberg im letzten Kapitel seiner beachtenswerten Abhandlung über "Ansatz und Wirk-samkeit der Erwachsenenbildung" (Anm. 59) bemüht hat. Er weist zunächst darauf hin, daß sich mit dem Begriff der Bildungsamkeit Er-wachsener einige neuere Autoren "an verstreuten Stellen" befaßt haben, so Erich Weniger, Wilhelm Flitner und jüngst auch Martin Rang (Anm. 60). Flitner geht von einer Voraussetzung der Bild-samkeit aus, die Schulenberg voll anerkennt: "... daß niemand dem Leben gegenüber versagen möchte, sondern in seiner Lage sei-ne innere Freiheit, ein Leben in der Liebe und inneren Ehre auf-rechterhalten möchte" (Anm. 61). Auch Robert von Erdberg hat sich in diesem Sinne geäußert (Anm. 62).

Es ist richtig gesehen, daß in jedem Menschen ein ursprüngliches Sehnen oder Streben nach Bildung angelegt ist. Ob aber dieses als latente Potenz in ihm bleibt - ohne je zur Verwirklichung zu kommen, oder ob es sich aktualisiert, hängt nach Schulenberg von einem Anstoß ab, von einem "Anruf und Anspruch" der den Men-schen trifft. (Allzu optimistisch klingt freilich Pichts Ansicht, daß wir uns ob dieses Willens zur Bildung - der bei den zu Bil-denden nach wie vor vorausgesetzt werden könne - "sichtlich noch im Bildungszeitalter befinden" (Anm. 63)). Die Bildungsamkeit kann nun, wie Schulenberg richtig sieht, "geweckt werden von jedem äußeren Einfluß, den der Betroffene als Anspruch an seine Person

empfindet, und dem er nicht unmittelbar kraft seiner bisherigen Fähigkeiten gerecht zu werden vermag. Im engeren Sinne pädagogisch gesehen ist Bildsamkeit damit "die durch die bildende Einwirkung herausgeforderte Antwort" (Anm. 64).

Zweifellos gründet sich die Bildsamkeit auf ein im Menschen angelegtes Streben und die Fähigkeit, innerlich und geistig zu wachsen; der Anruf an ihn aktualisiert diese Potenz (durch Mobilisierung der entsprechenden Kräfte). Somit haben wir einen anthropologischen und pädagogischen Ansatzpunkt der Bildsamkeit. Der Amerikaner Lindeman sagt es konkret und plastisch. Erwachsene wollen nach ihm "... Klugheit, Macht, Selbstverwirklichung, Freiheit, schöpferisches Können, Anerkennung, Freude, Kameradschaft ..., sie möchten etwas gelten, sie möchten ihre Anlagen nützen, sie möchten Schönheit und Freude erleben und all das in ihrer Gesamtpersönlichkeit so verwirklichen, daß die verschiedenen menschlichen Gemeinschaften daran teilhaben. Kurz gesagt, sie wollen sich vervollkommen, es ist dies ihr erstes und eigentliches Ziel" (Anm. 65).

Damit haben wir auch einen soziologischen Ansatzpunkt, der bei der Frage nach der Struktur der Bildsamkeit Erwachsener eine wichtige Rolle spielt. Einige der oben angeführten Phänomene deuten auf den gesellschaftlichen Bereich bereits hin, und Knowles führt dies weiter aus, wenn er sagt; "Erwachsene möchten lernen. Dies ist die zentrale Tatsache für alle Erwachsenenbildung. Erwachsene möchten lernen, aber sie geben das selten zu ... Sie möchten sich weiterbilden, weil sie fühlen, daß eine Kluft besteht zwischen dem, was sie sein möchten und dem, was sie tatsächlich sind. So entsteht der Wunsch nach Lernen aus einem Gefühl der Unzulänglichkeit. Im Hinblick auf (gesellschaftlichen) Druck dürfen Erwachsene dies aber nur selten zugestehen; es würde ihr Prestige bedrohen. Hier ergibt sich nun ein echtes Problem: wie kann man sich als Erwachsener weiterbilden, ohne gleichzeitig den Respekt, den man sich selbst schuldet, aufs Spiel zu setzen?" (Anm. 66).

Gesellschaftliches Prestige kann beispielsweise durchaus hemmend auf die Entfaltung der Bildsamkeit (d.h. auf die Aktualisierung der vorhandenen Potenz) eines Menschen wirken. -

Die Arbeitswelt und der Eintritt in diese spielen für die Entwicklung der Bildsamkeit im Menschen zweifelsohne eine Rolle - handelt es sich beim Eintritt in das Berufsleben doch zugleich um den Eintritt in die Welt der Erwachsenen. Die Frage, ob für die Entwicklung der Bildsamkeit "der Eintritt in die Arbeitswelt der entscheidende Wendepunkt ist" (Anm. 67), wie Schulenberg annimmt, kann hier nicht näher erörtert werden. Sein Beispiel (oder Schema) ist jedenfalls des Nachdenkens wert, wenn er von einem Schuljungen spricht, der nach Beendigung der Volksschule in die Lehre kommt. Für ihn "ist ein Werkmeister seines zukünftigen Lehrbetriebes zwar schon Träger bestimmter Eigenschaften, vor allem aber noch Repräsentant der unmittelbar vor ihm stehenden Erwachsenenwelt schlechthin" (zu der er als Kind ein natürliches Spannungsverhältnis hat: "Nichterwachsenheit" und "Erwachsenwerdenwollen"). Mit dem Antritt der Lehre ändert sich nun das Verhältnis: "Von diesem Tage ab zerfällt für ihn die Spannung vom Kind zum Erwachsenen rapide ... So wird der Werkmeister ... jetzt Vorgesetzter, Könner, Helfer, Schikaneur, ein bestimmtes Individuum als Ganzes vielleicht noch, ... Vertreter eines Typs, vornehmlich aber Träger einzelner Eigenschaften, die die Bildsamkeit des Jungen noch dadurch ansprechen können, daß er sie selbst erwerben oder meiden möchte" (Anm. 68). - Dies betrifft den Übergang von der Phase der Bildsamkeit des Jugendlichen in diejenige des Erwachsenen, von der der gleiche Autor sagt, daß der Eintritt in die Arbeitswelt als ein "soziogener Faktor von plötzlicher Wirksamkeit" die individuelle psychische Entwicklung überschattet und "besonders die Bildsamkeit des Jugendlichen einen jähen Ruck zu der des Erwachsenen erfährt" (Anm. 69).

Wichtig bleibt hier festzustellen, daß eine spezifische Bildungsfähigkeit des Erwachsenen nicht nur aus anthropologischen und individualpsychologischen, sondern auch aus pädagogischen und soziologischen Gründen nicht nur möglich, sondern auch unbedingt zu bejahen ist. Zur historisch-soziologischen Komponente haben wir vorstehend Wolfgang Schulenberg mehrfach zitiert. Er bejaht nachdrücklich die Bildsamkeit Erwachsener und sagt von deren spezifischer Beschaffenheit, daß sie nicht, wie bei Jugendlichen, durch die Anforderungen und Erwartungen einer kommenden Lebensstufe "wachgehalten" werde, sondern durch die zahlreichen (großen) Einzelprobleme, vor die sich der erwachsene Mensch gestellt sieht und die er zu bewältigen hat, sich im Zustand steter "Virtualität" befinde. Zu allen Äußerungen, der Erwachsene sei nicht mehr bildungsfähig, erklärt er eindeutig: "Alle Theorien, die den Erwachsenen per definitionem für nicht mehr bildsam erklären, beruhen auf historisch bedingten Prämissen, die heute nicht mehr gelten. Der Erwachsene unserer Tage ist nicht mehr bestimmt von dem Gefühl des Fertig-Seins; damit besitzt er aber auch eine spezifische Bildsamkeit ..." Anm.70).

Was nun die Bildungsfähigkeit von gesellschaftlichen Schichten betrifft, so ist dies eine andere Frage, die hier nicht im einzelnen betrachtet werden soll, weil sie über den Rahmen dieser Untersuchung hinausführt. Als pädagogische Forderung bleibt sie immer noch bestehen, wie schon Flitner vor über 30 Jahren formuliert hat: "... haben wir neben den alten Schichten der Bürger, Bauern und Arbeiter, die noch Stand haben in einer Volksordnung, die gewesen ist, aber bedroht wird durch ganz neue Erscheinungen des Volkslebens, die jungen Schichten der Intellektuellen, des Großbürgertums, der Angestellten und des Proletariats, d.h. hier jener Teile der Industriearbeiterschaft, die sich mit früheren Ordnungen nicht mehr verwurzelt fühlen. - Die Volksbildung steht

nun ... diesem Schichtengefüge unseres heutigen Volkes pädagogisch gegenüber: sie sucht den geistigen Verkehr der Schichten einzuleiten und zu gestalten ... Worauf es ihr ankommt, ist eine Bildsamkeit in jeder Schicht für jenen Verkehr zu entdecken und diese Bildsamkeit zu steigern und zu gestalten" (Anm. 71).

Sicherlich müssen wir, nach Schulenberg, ganz "andere Gruppierungsmerkmale" als Beruf, Stand, Konfession, Geschlecht usw.... aufsuchen, wenn wir Möglichkeiten und Ansätze für eine "kollektive Bildsamkeit" finden wollen. Daß sich aber "Gruppen mit einer kollektiven Bildsamkeit" auffinden lassen, diese offengelassene Frage Schulenbergs (Anm. 72) kann bejaht werden. Bei Gruppen von Erwachsenen gelten dafür besondere Regeln, wie Knowles eigens ausgeführt hat (Anm. 73).

I. NOTWENDIGKEIT DER MODERNEN ERWACHSENENBILDUNG

Ihre Aufgabe in einer freiheitlichen Gesellschaftsordnung

Hatten wir damit begonnen, die Frage nach der Möglichkeit der Erwachsenenbildung zu stellen, so folgt jetzt, da wir eine solche aus den verschiedensten Aspekten eindeutig bejahen konnten, die Untersuchung der Aufgabe einer Erwachsenenbildung in unserer Gesellschaft.

Erwachsene können lernen, sie möchten lernen (Knowles), und (so fordert Adler) sie müssen lernen: "Wenn es stimmt, daß Bildung in erster Linie Sache der Erwachsenen ist, dann ist sie für alle Erwachsenen nötig ... Sie ist eben nicht mehr bloß für den anderen nötig; sie ist eine Angelegenheit, mit der sich jeder von uns auseinandersetzen muß" (Anm. 74).

Wir gehen hier von einer freiheitlichen Gesellschaftsordnung aus, von einem demokratischen Staatswesen im westlichen Sinne. (Erwachsenenbildung in anderen Gesellschaftsstrukturen und Staatsordnungen unterliegt notwendigerweise wesentlich verschiedenen Bedingungen, auf die hier nur am Rande bzw. zur Kontrastierung eingegangen werden kann. Eine kürzlich veröffentlichte Abhandlung gibt über Erwachsenenbildung im östlichen Deutschland wichtigen Aufschluß (Anm.75)). - Mehrfach, und in letzter Zeit immer häufiger, wurde von bekannten Wissenschaftlern und Denkern ins Feld geführt, daß unsere Gesellschaft kompliziert und vielschichtig geworden sei, und daß diese Entwicklung dem einzelnen Mitglied der Gesellschaft mehr Verant-

wortlichkeit als früher zuteile. Knowles meint sogar, daß unsere heutige Gesellschaft "immer vielschichtiger" werde, "daß sie mehr und mehr Verantwortung auf ihre Bürger verlagere", und er zieht daraus den Schluß, "daß wir deshalb eine intelligenterere und wachere Bevölkerung brauchen" (Anm. 76). Was hier in Bezug auf die nord-amerikanische Gesellschaft und ihre Entwicklung gesagt wird, gilt in gleicher Weise von den gesellschaftlichen Verhältnissen in Westeuropa, die ähnlich durch "Technisierung und Industrialisierung" geprägt sind wie jenseits des Atlantik. Die USA scheinen das Bild unserer modernen Industriegesellschaft am augenfälligsten und deutlichsten ~~wieder~~zugeben, worauf Martin Keilhacker nachdrücklich hingewiesen hat (Anm. 77). A. Johnson äußert sich ganz klar über die Wichtigkeit der Erwachsenenbildung für die gegenwärtige Gesellschaft in den USA: "Erwachsenenbildung war schon wichtig, als Amerika noch jung war, sie wird aber in dem Maß, in dem das Leben und das Lernen schwieriger werden, von Jahr zu Jahr wichtiger. In einem aristokratischen Staatswesen mag es möglich sein, Politik und Wirtschaft einer kleinen auserwählten Klasse zu überlassen In einer Demokratie kann es das Volk nicht den Regierenden überlassen, politische Entscheidungen zu fällen. Bei allem Respekt, den wir unseren großen Führern schulden, die nach einem Weg zum Weltfrieden suchen, bleibt die Verantwortung, den Weltfrieden zu erhalten, doch bei uns, dem Volk. Wir können diese Verantwortung nicht wirklich tragen, wenn wir uns nicht selbst erziehen. Wir können nicht mit der friedlichen Lösung der Konflikte zwischen der Arbeiterschaft und dem Kapital, zwischen den Rassen und den Religionen rechnen, wenn bei uns nicht ernsthafte Erziehungsarbeit auf breiter Basis geleistet wird" (Anm. 78).-

Es kann gar nicht anders sein, als daß in einer echten "Volksherrschaft" dieses Volk befähigt sein muß, die Herrschaft auszuüben; da es sich um große Bevölkerungszahlen und komplizierte wie hoch-

entwickelte Gesellschaften handelt, ist dafür ein relativ hohes Bildungsniveau aller Volksangehörigen unerläßliche Voraussetzung. Wir gehen von der grundsätzlichen menschlichen Gleichheit aller Angehörigen einer demokratischen Gesellschaft aus, die eine wesentliche Voraussetzung der letzteren überhaupt ist: alle Bürger haben gleiche Rechte und Pflichten. Gleichheit vor dem Recht und Gesetz und gleiche Verantwortung schließen aber auch gleiche Bildungschancen für alle ein. - Politisch gesehen kommt diese Gleichheit im allgemeinen Wahlrecht zum Ausdruck. Mortimer Adler weist in anschaulicher Weise darauf hin, daß gerade die Zuerkennung des Wahlrechts an alle (reifen) Bürger eines Staatswesens, ohne Bevorzugung irgendeiner Klasse, Rasse, Religion, die demokratische von allen übrigen Staatsformen unterscheidet. Weil es sich hierbei um ein Grundrecht handelt, dürfen nach ihm nur Kinder, Geistesranke sowie Verbrecher davon ausgeschlossen werden. - Kinder deshalb, weil sie noch nicht die geistige und sittliche Reife haben, die die vernünftige Ausübung des Wahlrechts voraussetzt; Geistesschwache und Geistesranke aber, weil sie die Fähigkeit des reifen Urteilens ebenfalls nicht, oder nicht mehr, haben; Verbrecher haben dieses politische Grundrecht durch "moralische Schandtaten" verwirkt. Eine pädagogische Folgerung aus dem Prinzip des freien und allgemeinen Wahlrechts ist, daß grundsätzlich alle Bürger eines Staates gleiche Ausbildungsmöglichkeiten (Bildungschancen) bekommen. Das fundamentale Lernen (die Aneignung von Ideen, Einsicht, Verstehen), abhängig von der Fähigkeit zu denken, ist für den Mitverantwortlichen, den das öffentliche Leben mitgestaltenden Bürger von großer Wichtigkeit (Anm. 79). In der Verfassung der Unesco - der wissenschaftlichen und pädagogischen Unterabteilung der 1945 gegründeten Vereinten Nationen - ist denn auch das Lernen im umfassenden Sinn unter die allgemeinen Menschenrechte aufgenommen und als solches verkündet worden, nicht etwa nur als typisches Vorrecht der Kinder und Jugendlichen (Anm. 80). Jeder von uns, der eine

gewisse Reife und Lebenserfahrung erlangt hat, muß sich um Bildung bemühen. Während die Kinder in jeder Demokratie für ihre Staatsbürgerpflichten (durch allgemeinen und pflichtmäßigen Schulbesuch) erzogen und befähigt werden müssen, nachdem sie "so gut wie möglich zu lesen, zu schreiben, zu sprechen und zu denken" (Anm.81) gelernt haben, wird von allen einsichtigen Pädagogen auf der Stufe der Erwachsenenbildung eine sog. allgemeine Bildung gefordert (im Unterschied zur Ausbildung für einen bestimmten Beruf, u.s.f.). In den angelsächsischen Ländern wird hierfür zumeist der Ausdruck "general education" oder "liberal education" - im Unterschied zur "vocational education" gebraucht. Bei "liberal education" klingt noch die Hinwendung zu den "liberal arts" an, die in den Bildungsplänen der USA überraschend häufig zu finden sind. Diese Unterweisung in den "freien Künsten" soll bereits bei Kindern und Jugendlichen beginnen (zuerst durch das Lehren von Lesen, Schreiben u.s.w.), sodann sollen sie eine geistige Anregung bekommen. Ich glaube, die Angelsachsen weisen hier auf einen wichtigen Tatbestand hin, der - bei Kindern und Erwachsenen gleich - in unserer europäischen Erziehung oft unterschätzt wurde. Schon die Kinder sollen nämlich durch das Lernen selbst zu weiterem Lernen angeregt werden, sie sollen gern und mit freudiger Gestimmtheit lernen und auch Freude am Wissen haben (was ebenfalls erlernt werden muß), sodaß sie nach Verlassen der Schule einen Anreiz verspüren, selbständig weiterzulernen. "Vielleicht ist der wichtigste Rat-schl.g, den die Psychologen den Lehrern der Erwachsenenbildung geben können, der, daß Lernen erfreulich und sinnvoll sein, auf echten Erlebnissen beruhen und befriedigen soll", sagt Knowles (Anm. 82). Und ein anderer amerikanischer Autor: "In den Schulen soll man ... nicht Gelehrsamkeit anerkennen - das ist nicht möglich -, sondern die Fähigkeit und den Wunsch zu lernen, sodaß sie als Erwachsene das Verlangen haben, weiter zu lernen und

hierzu auch die methodische Fähigkeit besitzen" (Anm. 83).

Wir sollten das Letztgesagte nicht unterschätzen; denn nicht nur ein Verlangen nach weiterem Lernen genügt, es muß vielmehr auch die Fähigkeit und richtige Methode geistigen Sichaneignens damit verbunden sein. Gerade in unserer technisch bestimmten und sich rasch verändernden Welt ist die Fähigkeit selbständiger geistiger Arbeit, das Sichheranarbeiten an ein neues Problem, die Erarbeitung eines eigenen Standpunktes zu einer veränderten Situation von großer Wichtigkeit, wie später eingehend dargelegt werden soll.

Wenn nun Bildung für Erwachsene, und zwar für alle Erwachsenen einer freiheitlichen Gesellschaft notwendig ist, dann ist sie ohne Unterschied der schulischen "Vorbildung" für Menschen mit abgeschlossenem Hochschulstudium ebenso notwendig wie für jene, denen nur der Besuch der Volksschule möglich war. (Die ersteren haben nur einen gewissen Vorteil, besseres Geschick und längeres Training im Prozess des Lernens). Im Hinblick auf das Bildungsziel stehen tatsächlich alle Menschen (zu Beginn ihres Erwachsenseins) am gleichen Ausgangspunkt und auf der gleichen Grundlage. Dies geht übrigens aus der klaren Unterscheidung zwischen Bildung (= Erwachsenenbildung) und Unterricht hervor, die Mortimer Adler zu Beginn seiner Abhandlung über "Erwachsenenbildung" einführt. Vom amerikanischen Schulsystem (Anm. 84) sagt er das bittere Wort, daß die jungen Menschen dort (zum überwiegenden Teil) "tatsächlich fast gar keine Bildung" vermittelt bekommen. "Sie erhalten eine Berufsausbildung. Das ist eine Ausbildung für die Arbeit und für das Leben eines Sklaven. Es ist nicht die Erziehung zum künftigen Staatsbürger, dem freien Mann, der Freizeit zu verwenden hat. Allgemeine Bildung zum Unterschied von der Berufsausbildung ist Bildung für die Freiheit, und das bedeutet, daß es Bildung für staatsbürgerliche Verantwortung und für die gute Verwendung der Freizeit sein muß" (Anm. 85).

Wenn es aber wahr ist, daß allgemeine Bildung eine Bildung für die Freiheit ist, und wenn das Innerste, der Kern jeder Erwachsenenbildung in allgemeiner Bildung besteht, so liegt klar auf der Hand, welche Aufgabe der Erwachsenenbildung in einer freiheitlichen Gesellschaftsordnung zukommt.

Nehmen wir noch hinzu, daß im eigentlichen Sinne nur Erwachsene sich bilden können, und daß andererseits ebenfalls nur Erwachsene die Grundrechte in einer Demokratie besitzen, zu deren vernünftiger Ausübung sie befähigt, "gebildet" sein müssen, so verstehen wir Beckers Wort, "daß die Bildungsprobleme zum wichtigsten Politikum unserer Zeit geworden sind" (Anm. 86).

Von der Umgestaltung des Geistes durch die Technik

Adalbert Stifter hat in seinem "Nachsommer" eine großartige Vision dässen niedergelegt, was in unserer Epoche Wirklichkeit geworden ist. Er geht davon aus, daß unsere Zeit eine "ganz verschiedene" im Vergleich zu früheren ist. Denn wir arbeiten "an einem besonderen Gewichte der Weltuhr", und Stifter meint damit die Naturwissenschaften. "Wie wird es sein, wenn wir mit der Schnelligkeit des Blitzes Nachrichten über die ganze Erde werden verbreiten können, wenn wir selber mit großer Geschwindigkeit und in kurzer Zeit an die verschiedensten Stellen der Erde werden gelangen, und wenn wir mit gleicher Schnelligkeit große Lasten werden befördern können?" (Anm. 87). Dann läßt er eine Prophezeiung folgen, die uns Heutigen zu denken gibt: "Jetzt kann sich eine kleine Landstadt und ihre Umgebung mit dem, was sie hat, was sie ist und was sie weiß, absperren: bald wird es aber nicht mehr so sein, sie wird in den allgemeinen Verkehr gerissen werden. Dann wird, um der Allberührung genügen zu können, das, was der Geringste wissen und können muß, um vieles größer sein als jetzt. Die Staaten, die durch Entwicklung des Verstandes und durch Bildung sich dieses Wissen zuerst erwerben, werden an Reichtum, an Macht und Glanz voranschreiten und die andern sogar in Frage stellen. Welche Umgestaltungen wird aber erst auch der Geist in seinem ganzen Wesen erlangen? Diese Wirkung ist bei weitem die wichtigste" (Anm. 88).

Hat das Geistige in unserem Jahrhundert tatsächlich eine Umgestaltung erfahren? Wenn ja, ist diese durch die Naturwissenschaften und die moderne Technik erfolgt? Seit der Zeit des ersten Weltkrieges ist die wissenschaftliche und literarische Auseinandersetzung über diese Frage nicht mehr zur Ruhe gekommen. Man spricht von einer geistig-seelischen, einer menschlichen, einer gesellschaftlichen Krise der Gegenwart, und bringt diese oft in Zusammenhang mit der modernen Technik. Röpke geht in seiner Abhandlung "Die Technik in der Gesellschaftskrisis der Gegenwart" davon aus, daß "während der letzten beiden Generationen die durchschnittliche Beurteilung der Technik eine wahre Umwälzung" (Anm. 89) erfahren habe. Von einem unwahrscheinlichen Optimismus über die Technik, (der selbst so bedeutende Geister wie John Stuart Mill, Mark Twain, H.G. Wells u.a. ergriffen hatte), sei man bis zur heutigen Ernüchterung gekommen, die vielfach in einer starken Beklemmung und Angst ihren Ausdruck findet. In unserem Dilemma der Beurteilung des Technischen taucht dabei stets von neuem die Frage auf, ob mit der modernen Technik tatsächlich etwas qualitativ Neues auf den Menschen zugekommen sei. Eugen Diesel, Sohn des Schöpfers des Diesel-Motors, glaubt, daß "das ganze Leben des Menschen so sehr von technischer Tätigkeit durchflochten ist, daß man sich fragen kann, ob die Idee des Menschen nicht vorwiegend durch sein technisches Wirken zum Ausdruck kommt" (Anm. 90). In der Tat benutzt der Mensch Werkzeuge, seit man von ihm selbst Kunde hat.

Besteht nun wirklich zwischen dem Menschen der Steinzeit und dem Menschen des 20. Jahrhunderts ein mehr als nur gradueller Unterschied, in Bezug auf die "Technik"? Das Werkzeug hat in der Maschine und diese im Apparat ihre Fortentwicklung gefunden. Tatsächlich scheint im Maschinenzeitalter eine ganz neue Form der Technik entstanden zu sein, und zwar vor allem mit

der selbsttätigen Maschine (Apparat), worauf in den letzten Jahren immer häufiger hingewiesen wird (Anm. 91).

Das Werkzeug und später die Maschine wurden geschaffen, um die eigene körperliche Kraft zu verlängern, zu verstärken und zu vervielfachen; die selbsttätige Maschine, der Apparat, stellt darüber hinaus einen weitgehenden Ersatz der eigenen geistigen Kraft dar. Der Unterschied zwischen Werkzeug und Maschine ist nicht so groß wie derjenige zwischen diesen beiden und dem Apparat. Steinwerkzeuge und Bogenwaffe, Hammer, Zange, Bohrer, gehören zu den ältesten Werkzeugen, die wir kennen. Hammer, Zange, Bohrer, wird man aber auch in einer Zeit der Automatisierung immer noch benötigen, um das Werkzeug, die Maschine, den Apparat, herzustellen, zu reparieren und zu verbessern. "Wenn Maschine eine Vorrichtung zur Übertragung von Kräften heißen soll, die eine nutzbare Arbeit leisten, so ist die Tierfalle mit ihrem Mechanismus zur Auslösung, die man schon in der Steinzeit kannte, auch eine Maschine. Selbst die hin- und hergehende Drehbewegung findet sich schon in dem Fiedelbohrer aus derselben Zeit, die kontinuierliche Drehbewegung einer Arbeitsmaschine (Wasserrad) ist immerhin römisch" (Anm. 92). Maschinen im eigentlichen Sinn gibt es erst seit dem 17. Jahrhundert, und auch sie wird man weiterhin benötigen. Welch ein Unterschied besteht aber doch zwischen einer Bohrmaschine, einer Fräsmaschine und einem Radar-Gerät. Hochentwickelte Apparate werden erst im 20. Jahrhundert gebaut; man denke etwa an Funk-Messgeräte, elektronische Rechenmaschinen u.ä.m. (Ihre Entwicklung reicht allerdings in das 19. Jahrhundert zurück; die selbsttätige Maschine (im weiteren Sinne) hat an der sog. zweiten industriellen Revolution entscheidenden Anteil gehabt.) In unserem Jahrhundert haben die Apparate an globalen Entscheidungen wesentlich mitgewirkt - man denke etwa an die Radar-Technik des zweiten Weltkrieges.

Man spürt tatsächlich eine "Umgestaltung", wenn man daran denkt, daß einst das Werkzeug dem Menschen diente, während die Maschine und erst recht der Apparat menschliche Bedienung verlangen (Anm. 93). Damit hat sich das Verhältnis des Menschen zu seiner eigenen Erfindung nicht unbeträchtlich verändert.

Friedrich Dessauer hat sich als einer der ersten und als wahrhaft Berufener schon vor über 30 Jahren mit der Frage der menschlichen Einstellung zur und der Beurteilung der Technik eingehend beschäftigt. Er geht davon aus, daß in der deutschen Patentgesetzgebung eine Erfindung (im Gegensatz zur fachmännischen Maßnahme) "erst dann vorliege, wenn das Ergebnis einer Lösung nicht ohne weiteres aus den Elementen vorauszusehen sei." Nach seiner Auffassung beruht "das Schöpferische der Technik auf der Gewinnung neuer Qualitäten. Mit diesen neuen Qualitäten ausgerüstet, besitzt das Werk seine Eigengesetzlichkeit, es bereichert die Erde, die Schöpfung pflanzt sich in ihm fort; was es bringt, war vorher nicht da, wird nicht mehr verschwinden, es ist stärker als menschliche Macht" (Anm. 94).

Aus diesen Worten klingt zweifellos Optimismus. Dessauer sagt dazu, daß er "in einer Zeit der Mißachtung, Verkennung und Beschuldigung der Technik ... deren Sinn, Wert und Würde" darzustellen sich verpflichtet fühlte (Anm. 95). 1958, im Vorwort zur vierten Auflage seines Werkes, "am Ende eines schweren, schicksalsreichen Lebens", bekennt er sich ebenfalls zu diesem grundsätzlichen Optimismus, oder deutlicher gesagt, "zu einer Bejahung des Lebens, Schaffens und Sinnes in vollem Wissen von Gefahr und Leid. Groß waren die Zusammenbrüche, aber größer und wichtiger sind die Auferstehungen aus ihnen. Der Mensch ist offen für den Geist und der Geist ist stärker als seine Widersacher" (Anm. 96). - Andere Stimmen klingen pessimistisch und machen den Einfluß des Technischen in unserem Leben, dem sich kaum einer entziehen kann, für die geistige und gesellschaftliche Krise unserer Zeit verantwortlich.

An der Frage der Atomwissenschaft werden jene Veränderungen besonders deutlich, die inzwischen eingetreten sind. In der Tat scheint mit der Physik des Atoms etwas sichtbar geworden zu sein, was man bislang in der Geschichte der modernen Naturwissenschaft und des menschlichen Geistes allgemein nicht kannte, oder jedenfalls nicht bemerkte. Theodor Litt hat sich in einem Vortrag mit dieser Frage eingehend beschäftigt (Anm. 97). Am Beispiel seines Themas "Atom und Ethik" zeigt Litt die merkwürdige, erstmalige Kombination eines naturwissenschaftlichen Grundbegriffes mit einem solchen rein philosophischer Natur auf. Merkwürdig und überraschend deshalb, weil es bisher keinem Menschen eingefallen ist, naturwissenschaftliche Erfindungen und Errungenschaften an philosophischen und insbesondere ethischen Begriffen zu messen. "Elektrizität und Ethik, Dampfkraft und Ethik, Schwerkraft und Ethik" hat bisher niemanden beschäftigt. Hat sich nun, so ist hier zu fragen, mit der Atomwissenschaft etwas ganz Neues ereignet? Litt bemerkt hierzu, daß man vom "Atomzeitalter" spricht, während bislang keine einzige Zeitperiode nach einem bestimmten Gegenstand der Naturwissenschaft benannt worden sei. "Zum erstenmal glaubt ein Zeitalter in einem durch die Naturwissenschaft geprägten und inhaltlich bestimmten Begriff sein Wesen von der entscheidenden Seite her charakterisiert zu finden" (Anm. 98). Im folgenden untersucht er, warum man bisher die Naturwissenschaft nicht in philosophisch-ethische Gedankengänge einbezogen hat. Gerade die Ethik (als Lehre von dem was sein soll und nicht sein darf) ist es, die sich nicht mit der Naturwissenschaft (als derjenigen wissenschaftlichen Richtung, die uns sagt, was ist und wie es ist) in Wechselwirkung bringen läßt. Werte bedeuten in der Ethik etwas Entscheidendes; in der Naturwissenschaft sind Wert und Unwert überhaupt keine Kategorien. Man nennt nach ihrer besonders angewandten Methode die neuzeitliche Naturwissenschaft auch

"mathematische Naturwissenschaft", und gerade die Mathematisierung der Natur bedeutet nach Litt ihre radikale Quantifizierung, die ihrerseits eine "Austilgung aller qualitativen Unterschiede" mit sich bringe. Werte gehören aber in den Bereich der Qualität. Zum Schluß dieser Betrachtung kommt das Beispiel der Sinnesqualitäten, denen durch die physikalische Optik und Akustik ein eindeutiges Schicksal bereitet wird, indem Klänge und Farben in "Wellen" (die mathematisch berechenbar sind) aufgelöst werden.

Vielleicht aber hat sich mit der Erforschung des Atoms der "Charakter" mathematischer Naturwissenschaft so verändert, daß nun auch Qualitäten und Werte eine Rolle spielen, fragt Litt weiter. Irgendwie scheint die moderne Naturwissenschaft mit ihrer bislang geübten Selbstbeschränkung auf das Quantifizierbare gebrochen zu haben, sie, "die das Problem des Verhältnisses von Leib und Seele, das Problem der Willensfreiheit, ja sogar das Problem der Welterschöpfung nicht nur zu Gesicht zu bekommen sich zutraut, sondern sogar zu ihrer Lösung Beiträge zu liefern sich berufen glaubt" (Anm. 99). Damit wird freilich der bisherige Gesichtskreis gesprengt; neuerdings scheinen jene großen und letzten Fragen, die bisher als der Individual- und Privatsphäre zugehörig sowie der Philosophie, Theologie und Religion vorbehalten, unberührt geblieben sind, in die naturwissenschaftliche Betrachtung mit einbezogen zu werden.

Litt bestreitet abschließend, daß sich das Wesen naturwissenschaftlichen Denkens und Forschens grundlegend - weil qualitativ - verändert habe. Aus dem naturwissenschaftlichen Forscher, dem "nach allgemeinen Naturgesetzen fahndenden Erkenntnissubjekt" ist jetzt der konkrete Mensch mit sittlicher Verantwortung geworden, der aus der Mitte "seines personalen Seins heraus seine Stellung wählt, sein Ja und sein Nein ausspricht und seinem Willen die Richtung gibt. Mag die Physik in der jüngsten Phase

ihrer Entwicklung dem Denken noch so viele neue Perspektiven erschlossen haben, es sind darum immer noch physikalische Perspektiven, und insofern ist von einer Erweiterung des Denkhorizonts in der Richtung auf die Probleme des Menschseins nicht von ferne die Rede" (Anm. 100)

Freilich erkennt auch Litt an, daß mit der Erforschung des Atoms und seiner Gesetzmäßigkeiten die moderne Naturwissenschaft in ein Stadium eingetreten ist, das die gesamte Menschheit irgendwie berührt, weil ihre eigene Situation sich dadurch nicht unwesentlich verändert hat. Die neuzeitlichen Naturwissenschaften und, in ihrem Gefolge, die moderne Technik haben eine ungeahnte Ausstrahlung auf unser Weltbild gehabt, und üben diese Ausstrahlung immer noch aus. Ihre Wirkung reicht über die ganze Erde, und dringt bis in das Innere Asiens und Afrikas vor.

So hat Stifter im letzten Jahrhundert richtig prophezeit, wenn er von einer Umgestaltung des Geistes durch die naturwissenschaftlich-technische Entwicklung gesprochen hat.

Die Bedeutung der Erwachsenenbildung in unserer technisch bestimmten Welt

Im vorhergehenden Kapitel haben wir uns mit dem "Einbruch des Technischen" in unsere Welt sowie mit den Umgestaltungen befaßt, die der Geist dadurch erfahren hat. Eine Erörterung der Fragen moderner Technik in Bezug auf die geistig-seelische Situation des Menschen, sowie des Lebens im technischen Zeitalter überhaupt läßt hier die Frage aufkommen, was dies alles mit Bildung (im Sinne der Erwachsenenbildung) zu tun habe. Bei der kurzen Charakterisierung der selbsttätigen Maschine ist angeklungen, daß von dieser neuesten Entwicklung das Geistige irgendwie berührt und betroffen wird. Ganz neue Wissenschaftszweige sowie die Kunst unserer Tage weisen aus, daß das Technische tatsächlich in den Bereich des Geistigen und Gesamtmenschlichen eingedrungen ist. Daher ist die Folgerung schlüssig, daß es einer geistigen Bemühung und damit der Bildung bedarf, die neue Situation zu bewältigen. Dies umsomehr, als das Technische über den Bereich der Maschine hinaus auf uns alle einwirkt und sein Einfluß immer noch stärker zu werden scheint. Die Welt, in der das Individuum sowie die menschlichen Gemeinschaften und Gesellschaften in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu leben haben, ist wie keine Zeitepoche vorher von der Technik (im weitesten Sinne) geprägt. Der moderne Verkehr auf den Straßen - eine typische Manifestation der Technik in unserer Zeit - kann stellvertretend für die Bedeutung des Technischen im modernen Leben stehen: alle Menschen werden irgendwie davon betroffen, sind ihm ausgelie-

fert, ob sie wollen oder nicht. Jeder von uns ist Teilnehmer am Straßenverkehr - als Fußgänger, Radfahrer, mit dem Moped und Motorrad, in der Straßenbahn, im Auto oder im Omnibus. Damit sind wir auch direkt und unmittelbar den Regeln sowie der Regelung dieses Verkehrs unterworfen; jeder ernste Verstoß gegen die Verkehrsregeln kann lebensbedrohend sein. Keine Regierung - sei sie demokratisch oder diktatorisch - kann den Verkehr abschaffen, verbieten, ablehnen. Die Zahl der Autos eines Landes ist nur von der technischen Entwicklung und dem Lebensstandard abhängig. (Die noch bestehenden, zum Teil beträchtlichen Unterschiede in verschiedenen Ländern und Erdteilen sind lediglich gradueller Natur).

Nun soll die Bedeutung, der Sinn einer allgemeinen Bildung oder Erwachsenenbildung in dieser also technisch bestimmten Welt näher beleuchtet werden. Die Aufgabe der allgemeinen Bildung liegt für den Menschen (mit einfacher Tätigkeit) innerhalb der industriellen Produktionsweise auf besonderem Gebiet: dieser Mensch muß u.a. in die Lage versetzt sein, seine Mobilität und Elastizität in hohem Grade zu bewahren, dazu Zuverlässigkeit und Weltverständnis aufweisen (Anm. 101). Martin Keilhacker spricht davon, daß der "Umgang mit der modernen Technik" eine "hohe Wachheit und Wachsamkeit der Sinne sowie rasche Reaktionsfähigkeit" verlange (Anm. 102).

Es ist tatsächlich so, daß die einfacheren Arbeiten in der industriellen Fertigung - materialiter - am besten am jeweiligen Arbeitsplatz erlernt werden; die formale Ausbildung muß auf Erziehung zur Wachheit und Gewandtheit, zur Mobilität u.s.f. gerichtet sein. So sollten wir den Besuch der Schule als Vorbereitung dazu ansehen, wie wir das Leben als Erwachsene richtig nutzen; wir sollten dort lernen, wie wir später menschenwürdig leben und uns auf echt menschliche Weise beschäftigen -

auch wie wir die freie Zeit richtig und wertvoll verbringen. Nicht wenige Menschen, vor allem in Ländern mit reicher Tradition und alter Kultur, glauben, das Leben in heutiger Zeit, richtiges politisches Verhalten, entsprechende Beschäftigung in der Freizeit usw. verstünden sich von selbst. Sie müßten ebensowenig erlernt werden wie Dinge der Kindererziehung, um nur ein Beispiel zu nennen. Die Amerikaner hinwiederum haben allzu oft einen übertriebenen Optimismus, daß alle menschlichen Verhaltensweisen lehr- und lernbar seien. Richtig ist wohl der mittlere Weg: für einen durchschnittlichen Europäer heißt das, daß er in unserer vielschichtigen Gesellschaft mit ihren arbeitsteiligen Produktionsverhältnissen viel mehr lernen kann und lernen muß, als er selbst bisher für möglich hielt. In einer Zeit der Spezialarbeiter und Spezialisten versteht sich - wir mögen es bedauern - selbst ein so ursprüngliches und "selbstverständliches" Verhältnis wie das zwischen Mann und Frau, zwischen Eltern und Kindern, oft gar nicht mehr von selbst. In diesem Zusammenhang ist die Forderung uneingeschränkt zu bejahen, daß wir lernen müssen, "das gut zu tun, was von uns als moralisches und politisches Handeln erwartet wird und das gut zu tun, was für die Pflege unseres eigenen Geistes erforderlich ist" (Anm. 103). Wenn das aber als Ziel allgemeiner Bildung angesprochen werden kann, dann ist diese von kaum zu überschätzender Bedeutung. Sie ist dann so eminent wichtig für den Fortbestand einer freiheitlichen Gesellschaftsordnung (und für das freie Leben des einzelnen), daß frühzeitig damit begonnen werden muß und niemals im Leben damit aufgehört werden darf. Ein akademisches Fachstudium, eine Spezial- oder Berufsausbildung kann zusätzlich hinzukommen; diese dürfen aber unter keinen Umständen die allgemeine Bildung verdrängen: "Wenn wir verstehen, was Demokratie ist und was Muße ist und daß ein freier Mann zu sein bedeutet, sowohl ein Mann

der Muße zu sein als auch ein Staatsbürger "(Anm. 104), dann wird die wesentliche Bedeutung der Erwachsenenbildung ins rechte Licht gerückt. Die gleiche allgemeine Bildung für alle jungen Menschen in der Schule muß dann möglichst lange währen - die Spezialausbildung für die verschiedenen Berufszweige soll verhältnismäßig spät einsetzen.

Wie bereits angedeutet, benötigt die technisch immer mehr vervollkommnete Produktionsweise unserer Industrie (im allgemeinen) nicht so sehr den hochausgebildeten Spezialisten; die weitgehend automatisierte Maschine wird am besten und sichersten von einem Arbeiter bedient, der (bei aller Kenntnis des Produktionsvorgangs und der Arbeitsweise seiner Maschine) menschlich und geistig zuverlässig, mobil und elastisch ist. Becker führt ein Beispiel aus der rheinischen Braunkohlenindustrie an, wo seit neuester Zeit Förderkräne Verwendung finden, deren jeder 20 Millionen DM kostet, 100.000 cbm Kohle in 16 Stunden fördert und "von 7 Mann bedient wird, von denen keiner eine besonders qualifizierte Vorbildung hat"(Anm. 105). Freilich ist dieses frappierende Beispiel, wie auch Becker weiß, nicht auf alle Industriezweige beliebig übertragbar; wir wissen heute bereits, daß nicht in allen Industrien die Automatisierung weitergetrieben bzw. die vollständige Automation eingeführt werden kann.

Ein interessantes Phänomen unserer sich stetig wandelnden industriellen Gesellschaft ist, daß diese "wahrscheinlich von allen sozialen Schichten dieselben Eigenschaften" verlangt und in Zukunft noch mehr verlangen wird. (Anm. 106). Da sich die Entwicklung auf den technischen Gebieten immer mehr beschleunigt hat, wird, "wer sich zu direkt auf das Heute vorbereitet hat, das Morgen besonders schlecht bewältigen" können. "Hier liegen die Gefahren des sowjetrussischen Bildungssystems

auch wie wir die freie Zeit richtig und wertvoll verbringen. Nicht wenige Menschen, vor allem in Ländern mit reicher Tradition und alter Kultur, glauben, das Leben in heutiger Zeit, richtiges politisches Verhalten, entsprechende Beschäftigung in der Freizeit usw. verstünden sich von selbst. Sie müßten ebensowenig erlernt werden wie Dinge der Kindererziehung, um nur ein Beispiel zu nennen. Die Amerikaner hinwiederum haben allzu oft einen übertriebenen Optimismus, daß alle menschlichen Verhaltensweisen lehr- und lernbar seien. Richtig ist wohl der mittlere Weg: für einen durchschnittlichen Europäer heißt das, daß er in unserer vielschichtigen Gesellschaft mit ihren arbeitsteiligen Produktionsverhältnissen viel mehr lernen kann und lernen muß, als er selbst bisher für möglich hielt. In einer Zeit der Spezialarbeiter und Spezialisten versteht sich - wir mögen es bedauern - selbst ein so ursprüngliches und "selbstverständliches" Verhältnis wie das zwischen Mann und Frau, zwischen Eltern und Kindern, oft gar nicht mehr von selbst. In diesem Zusammenhang ist die Forderung uneingeschränkt zu bejahen, daß wir lernen müssen, "das gut zu tun, was von uns als moralisches und politisches Handeln erwartet wird und das gut zu tun, was für die Pflege unseres eigenen Geistes erforderlich ist" (Anm. 103). Wenn das aber als Ziel allgemeiner Bildung angesprochen werden kann, dann ist diese von kaum zu überschätzender Bedeutung. Sie ist dann so eminent wichtig für den Fortbestand einer freiheitlichen Gesellschaftsordnung (und für das freie Leben des einzelnen), daß frühzeitig damit begonnen werden muß und niemals im Leben damit aufgehört werden darf. Ein akademisches Fachstudium, eine Spezial- oder Berufsausbildung kann zusätzlich hinzukommen; diese dürfen aber unter keinen Umständen die allgemeine Bildung verdrängen: "Wenn wir verstehen, was Demokratie ist und was Muße ist und daß ein freier Mann zu sein bedeutet, sowohl ein Mann

der Muße zu sein als auch ein Staatsbürger "(Anm. 104), dann wird die wesentliche Bedeutung der Erwachsenenbildung ins rechte Licht gerückt. Die gleiche allgemeine Bildung für alle jungen Menschen in der Schule muß dann möglichst lange währen - die Spezialausbildung für die verschiedenen Berufszweige soll verhältnismäßig spät einsetzen.

Wie bereits angedeutet, benötigt die technisch immer mehr vervollkommnete Produktionsweise unserer Industrie (im allgemeinen) nicht so sehr den hochausgebildeten Spezialisten; die weitgehend automatisierte Maschine wird am besten und sichersten von einem Arbeiter bedient, der (bei aller Kenntnis des Produktionsvorgangs und der Arbeitsweise seiner Maschine) menschlich und geistig zuverlässig, mobil und elastisch ist. Becker führt ein Beispiel aus der rheinischen Braunkohlenindustrie an, wo seit neuester Zeit Förderkräne Verwendung finden, deren jeder 20 Millionen DM kostet, 100.000 cbm Kohle in 16 Stunden fördert und "von 7 Mann bedient wird, von denen keiner eine besonders qualifizierte Vorbildung hat"(Anm. 105). Freilich ist dieses frappierende Beispiel, wie auch Becker weiß, nicht auf alle Industriezweige beliebig übertragbar; wir wissen heute bereits, daß nicht in allen Industrien die Automatisierung weitergetrieben bzw. die vollständige Automation eingeführt werden kann.

Ein interessantes Phänomen unserer sich stetig wandelnden industriellen Gesellschaft ist, daß diese "wahrscheinlich von allen sozialen Schichten dieselben Eigenschaften" verlangt und in Zukunft noch mehr verlangen wird. (Anm. 106). Da sich die Entwicklung auf den technischen Gebieten immer mehr beschleunigt hat, wird, "wer sich zu direkt auf das Heute vorbereitet hat, das Morgen besonders schlecht bewältigen" können. "Hier liegen die Gefahren des sowjetrussischen Bildungssystems

weiterhin bestehen und sich fortentwickeln. Der demokratische Staat ist schlechthin darauf angewiesen, möglichst viele zuverlässige, selbständig und kritisch denkende Menschen zu haben, und zwar in der Masse der Wähler bis hinauf zur Ebene des gewählten Parlaments.

Was will aber ein einzelner Mensch, so wird mancher fragen, in einer Gesellschaftsordnung, in der vorwiegend der Verband, die Organisation, kurz die Gruppe (im soziologischen Sinne) den entscheidenden Einfluß auch im Staat ausübt, und an Bedeutung immer noch zuzunehmen scheint. Über die Gruppen in unserer modernen Gesellschaft ist hier festzustellen, daß sie sich aus der technischen Arbeitswelt selbst entwickelt und immer weiter ausgebreitet haben. In den komplizierten, unüberschaubaren Verflochtenheiten heutiger Lebensverhältnisse und heutiger Politik ist der einzelne ohnmächtig geworden. Der Grund dafür ist in der immer stärker gewordenen Wirkung der Technik auf die gesellschaftlichen Gegebenheiten zu suchen. Der Mensch - einst Herrscher über seine Arbeit - ist durch die der modernen Technik innewohnenden Spezialisierung der menschlichen Arbeit, durch die äußere wie innere "Arbeitsteilung" von ihr abhängig geworden. Er übt eine gewisse "Funktion" innerhalb des technischen Arbeitsvorganges aus, ohne den Überblick über den gesamten Ablauf behalten zu haben. Jeder möchte erfolgreich sein, vorankommen. Dazu ist Anpassung an und Einordnung in die gesellschaftlichen Bedingungen und Verhältnisse erforderlich: Das technische Denken ist bis in den Alltag hinein vorgeordnet. So wie der Mann am Fließband vom Produktionsablauf abhängig ist, ebenso ist er vielfach auch im sozialen Leben von seiner Umwelt abhängig geworden. Die Welt der Technik mit ihrer (notwendigen) Spezialisierung des einzelnen hat in immer stärkerem Maße Spezialisten hervorgebracht, die alle Träger

einer gewissen Funktion geworden sind, wobei sie zugleich auf den jeweiligen Platz in der Gesellschaft, den sie auszufüllen haben, beschränkt blieben. Dieser technische Mensch ist vereinsamt, und von einer tiefen Angst ergriffen worden: Wie lange wird er diese seine Funktion erfüllen können? Was geschieht mit ihm, wenn er älter geworden ist, oder wenn (immer häufiger eintretende) Änderungen im Produktionsablauf ihn entbehrlich machen? Zur Sicherung der Lebensbedürfnisse ist der moderne Mensch der Sklave seiner Tätigkeit geworden - ganz abhängig von der Funktion, die er ausübt. Dr. Besson hat in einem Referat vor der Arbeitsgemeinschaft "Der Bürger im Staat" wichtige Gedanken zu dieser Problematik vorgetragen (Anm. 112). Er sieht in der "Urangst des technischen Menschen" den Keim zur Bildung der Interessenverbände: "Sie entstanden gleichsam als verlängerte Arme der ohnmächtig und abhängig gewordenen Individuen". Er definiert sie als "die politische Manifestation der Solidarität der an den verschiedenen Orten der technischen Welt an ihr Leidenden" (Anm. 113). Es ist richtig, hier von einer Ohnmacht des einzelnen zu sprechen, der er Abhilfe durch Anschluß an eine Interessengruppe schaffen zu können glaubte. Der Industriearbeiter der ersten industriellen Revolution mußte sich mit den an den gleichen Arbeitsbedingungen (und der damit verbundenen Ausnützung) beteiligten Menschen kameradschaftlich zusammenschließen, um "organisierten Widerstand" leisten zu können, dessen der einzelne nicht fähig war. Die Bildung der Interessenverbände hat aber notwendigerweise zur Spaltung der einen Gesellschaft in viele "Gesellschaften" mit ganz bestimmten (nun organisierten) Zwecken und Interessen geführt, was schließlich das politische Gewicht vom Individuum auf die Gruppe, der es sich ein- und unterordnete, entscheidend verlagern mußte. Die politischen Entscheidungen werden bestimmt vom Miteinander, Nebeneinander oder Gegeneinander dieser Gruppen. Während einst politische Überzeu-

gungen mehr oder weniger unabhängig urteilender Persönlichkeiten in freiem Spiel gegeneinanderstanden, begegnen sich heute in der Arena der Politik "die Repräsentanten von Gruppen, deren Erfolg oder Mißerfolg von ihrer sozialen Optik bestimmt wird" (Anm. 114). Mitbürgerliche Erziehung und die gesamte politische Bildung haben diesen Gegebenheiten in unserer Zeit unbedingt Rechnung zu tragen, wollen sie nicht auf ein illusionäres Ziel hin ihre Bemühungen ausrichten. -

Wie sieht das Verhältnis von politischer Bildung zur Erwachsenenbildung allgemein aus? Erwachsenenbildung hatten wir an früherer Stelle als allgemeine Bildung, und diese im letzten als Bildung für die Freiheit angesehen. Nach unseren Darlegungen über die Aufgabe der Erwachsenenbildung in einer demokratisch-freiheitlichen Gesellschaftsordnung kann kein Zweifel mehr bestehen, daß die politische Bildung (im weitesten Sinne) innerhalb der gesamten Erwachsenenbildung an hervorragender Stelle steht - sind es doch die Erwachsenen, die den Staat tragen, das aktive und passive Wahlrecht ausüben und politisch wirksam sind. Eine politische, mitbürgerlich-soziale Bildung im umfassenden Sinn kann sie allein entsprechend vorbereiten.

Den "mündigen Staatsbürger" heranzubilden, die "politische Persönlichkeit" zu formen, war ein Ziel solcher Arbeit, solange der einzelne Staatsbürger, die profilierte politische Persönlichkeit und deren Überzeugung (auf "unabhängig machendem Besitz" sowie "universaler Bildung ruhend"), noch tatsächlich im politischen Raum wirksam werden konnte (Anm. 115). - Heute aber kann der einzelne praktisch nur in bzw. über eine Gruppe (der er angehört) seine Stimme zu Gehör bringen. Diese Gruppe, der jeweilige Interessenverband **hat** sein eigenes Leben, seine eigenen Gesetze entwickelt, denen sich die freie Entfaltung des einzelnen Gliedes (man heißt es charakteristischerweise "Mit-Glied") unterzuordnen

hat. Stellung und Bedeutung der Gruppen in unserer Gesellschaft werden im Zeitalter der "Herrschaft der Verbände" vielfach noch falsch eingeschätzt. Wohl finden sich in der Gruppe Individuen (mit Eigenleben) zusammen, aber um eines gemeinsam angestrebten höheren Zieles willen: Weil sich das eigenständige Interesse dem Gruppeninteresse zu fügen hat, wird die Gruppe von einer Gemeinschaft bzw. Gesellschaft persönlich denkender und urteilender Individuen zu einem über- und unpersönlichen Gebilde, das mehr ist als die Addition ihrer Glieder. Sie bildet "Apparat und Ideologie" aus, und hat ihre eigene "Gruppenrason", die sich meist als Gegenpol zur "Staatsrason" erweist. So wird das Individuum - aus der privaten Ohnmacht zur Gruppe gedrängt und sich dort zur "Ethik der Solidarität" bekennend - auf der einen Seite von der anonymen Gruppe getragen und dadurch auch gesichert, wodurch es auf der anderen Seite sich seines unabhängigen Urteils begibt, ja oft genug sein eigenes Wesen schmälert oder ihm ganz untreu wird. In dieser Situation ist es ein gefährliches Fehltrüben zu glauben, durch bloße Aneignung von Wissen auf politischem Gebiet auch schon die Selbstbehauptung gesichert oder vorangetrieben zu haben. Gerade politisches Wissen muß unfruchtbar bleiben, wenn es nicht zur Tat wird, die letztlich nur durch eine innere Haltung ausgelöst werden kann. Bei dem in einer Gruppe "Engagierten" muß das Wissen sich in "engagiertes Wissen" umformen, um zur politischen Bildung werden zu können. Die von jedem einzelnen zu fällenden politischen Entscheidungen müssen auf der Grundlage politischen Wissens und politischer Erkenntnisse ruhen, dann ist das zunächst nur theoretische Wissen fruchtbar geworden. Das aber ist der Prüfstein solchen Wissens, daß es Antwort auf die Not zu geben vermag, "auf das drängende Bedürfnis von Leidenden, sich durch Erkenntnis vom Leide zu befreien" (Anm. 116).

Was hat nun, konkret gesehen, mithürgerliche Erziehung in unserer Gegenwart (mit ihrer Herrschaft der Gruppen) noch zu bedeuten?

Der einzelne tritt in der sog. repräsentativen Demokratie im politischen Leben dem Staat nicht mehr unmittelbar gegenüber (sondern nur in der "Gruppe" der Partei). Hat es da überhaupt einen Sinn, auf den einzelnen in mitbürgerlicher Hinsicht einwirken zu wollen? Müßten nicht vielmehr neue Wege und Methoden gesucht werden, jene (mächtigen) Gruppen "politisch" zu bilden? Die pluralistische Gesellschaft hat eine "Nahtstelle", es gibt eine "Krisenstelle des Politischen" in einer technisierten Welt: die latente Gefahr nämlich, daß eine Gruppe sich zur Vorherrschaft aufschwingt, um sich später in Alleinherrschaft der Macht des Staates zu bemächtigen und so zur Diktatur zu gelangen. Man denke nur an die jüngste deutsche Vergangenheit, wo Partei und Staat gleichgesetzt wurden... - Nur ein kraftvoller, kräftig integrierender Staat, regiert von Persönlichkeiten, vermag dem "Stellungskrieg der Verbände" Einhalt zu gebieten, so daß jede Gruppe das Recht und die Möglichkeit behält, ihre Interessen zu vertreten. Besson sagte in seinem Referat dazu: "Der Sog der Gruppenperspektive, die Ausbildung der Gruppenmoral, Recht ist was der Gruppe nützt, macht in der Tat die natürliche Ausbildung eines gesamtstaatlichen Bewußtseins fast unmöglich" (Anm. 117).

Diese Situation führt gerade beim politisch Tätigen in eine innere Spaltung hinein, die umso stärker fühlbar wird, je höher das Amt ist, das er bekleidet. Er, der durch eine Gruppe (Partei) zum Staatspolitiker geworden ist, muß als solcher dem Gesamten, dem Wohl aller Staatsbürger dienen. Andererseits fordert die Loyalität zur Gruppe, daß er in erster Linie den Partikularinteressen derselben verbunden bleibt, ja ihnen gerade durch sein hohes Amt (mit den gesteigerten Möglichkeiten) zum Sieg verhilft. Das ergibt eine permanente Spannung in der Brust des Staatsmannes, die ihrem Wesen gemäß unauf lösbar ist und von ihm ertragen werden muß. Dies gilt nicht

nur für die hohen Ämter im Staate; durch den gesamten sozialen Körper hindurch ziehen sich die gleichen Spannungen, und jeder ist ihnen ausgesetzt, der eine derartige doppelte Verpflichtung in sich trägt. Das ist echte Pflichtenkollision zu nennen, die gelegentlich aus mancherlei Gründen etwas gemildert sein mag, die aber prinzipiell immer fortbestehen wird.

Hier wird ein echter Ansatzpunkt für mitbürgerliche Bildungsarbeit sichtbar - an dieser Naht- und Krisenstelle heutiger Gesellschaftsordnung. Auch in der kleinsten Gruppe, auf der untersten Ebene, muß sich das Individuum ab und zu vom Gruppeninteresse absondern, muß sich der Gruppe (der es angehört) gleichsam gegenüberstellen, um ernsthaft zu prüfen, ob die Gruppe auf dem rechten Weg ist. Die Beziehung zwischen den Interessen der eigenen und denjenigen fremder Gruppen spielt dabei eine wesentliche Rolle; ferner die Frage, ob sich die eigenen Wünsche nicht verselbständigt und den Boden der Sachlichkeit verlassen haben.

Weil es berechnigte Interessen auch fremder, andersartiger oder gar entgegengesetzt eingestellter Gruppen gibt, kann eine Verabsolutierung eigener Ziele und Interessen nicht geduldet werden. In kritische Distanz zu seiner eigenen Gruppe sollte jeder Angehörige einer jeden Gruppe daher von Zeit zu Zeit gehen, um die sachlich richtige und moralisch gerechtfertigte Perspektive nicht zu verlieren bzw. wieder zu gewinnen.

Nur so ist die Stellung des Teiles zum Ganzen in Ordnung und die Eigenständigkeit der einzelnen Gruppen in der Massengesellschaft gesichert, gleichzeitig aber die Gefahr totalitären Anspruchs einer einzelnen Gruppe gebannt. Dem mächtigen Trend zum "Interessen-Denken" und "Interessen-Verband", die wir im Zeitalter der modernen Industriegesellschaft fast als "naturgegeben" voraussetzen müssen, tritt in der mitbürgerlichen Erziehungsarbeit eine geistige Kraft, ein "versittlichendes Element" gegenüber, das "den anderen" als gleichwertig und gleichberechtigt neben sich erkennen läßt.

Heute wird von jedem Bürger ein gewisses Maß von naturwissenschaftlichen Grundkenntnissen gefordert. Mindestens ebenso wichtig ist ein Grundwissen auf politischem Gebiet, das auf die Beziehung zur eigenen Gruppe, der wir angehören, auf die Gemeinde bzw. Stadt, in der wir leben, schließlich auf unseren konkreten Staat anzuwenden ist. Dieses "Grundwissen" muß beim eigenen, kleinen Lebenskreis beginnen, denn "Politik bedeutet nicht, daß man weiß, wer Bundeswirtschaftsminister ist, oder wie die Kompetenzen des Bundesrates sind. Politik ist vielmehr Demokratie in meinem Umkreis" (Anm. 118).

Man muß die eigenen Grenzen, die eigene Position insgesamt erst genau kennengelernt haben, um sie im größeren Ganzen richtig einordnen zu können. Das Ausmaß politischen Elementarwissens ist dabei - vor allem auf der unteren Ebene gesellschaftlicher Vorgänge - nicht so sehr ausschlaggebend. Viel wichtiger sind die Bereitschaft und der Mut, sich in kritischer Prüfung seinem eigenen Egoismus und dem der Gruppe gegenüberzustellen. Hier, genau an dieser Stelle, wird aber auch deutlich, wie bedeutsam die Forderung nach einem eigenen Standpunkt und nach eigener Standpunktfestigkeit für den heutigen Staatsbürger ist. Denn nur der, der klar Position bezogen hat - sei es in weltanschaulich-religiöser, in partei- oder gesellschaftspolitischer oder anderer Hinsicht - kann sich einer anderen Weltanschauung, einer anderen Gruppe der Gesellschaft, einer anderen politischen Partei vollgültig gegenüberstellen. Wenn wir die repräsentative Demokratie, in der wir leben, bejahen, müssen wir auch anerkennen, daß der einzelne nur durch Zugehörigkeit zu einer politischen Partei (auf legale Weise) direkt und unmittelbar auf die Staatspolitik Einfluß nehmen kann - mag für den einen oder anderen auch an den Praktiken der Parteien einiges auszusetzen sein.

In den vorhergegangenen Ausführungen wurden Gruppengesellschaften und Staatsautorität, Einzelinteresse und Gesamtinteresse als Po-

larität gesehen. Mitbürgerliche oder politische Bildung bedeute zum ohnehin bewußt oder unbewußt vorhandenen, beinahe "naturhaften" Interessen-Denken einen eigenen Zusatz hinzuzufügen: "Staatsbürgerlich bilden heißt, den schweren Versuch machen, das Wissen des Spezialisten durch ein ganzheitliches Element zu ergänzen" (Anm. 119). In anderen Worten, die politische Bildung ist "eine Anleitung, staatliche Substanz in der Gruppengesellschaft zu vermehren und zu erhalten". - "Politische Bildung ist damit zu einer elementaren Voraussetzung der Staatsautorität in einer freiheitlichen Gruppengesellschaft geworden. Indem politische Bildung die soziale Verflochtenheit des eigenen Standorts erkennen läßt, zwingt sie denjenigen, der nicht als Mensch leben will, dessen Denken und Handeln gespalten ist, durch das Bewußtsein das Sein zu korrigieren und in Disziplin und Zucht zu halten...." (Anm. 120).

Die Problematik im Raum des Politischen ist auf allen Ebenen prinzipiell die gleiche: Politische Bildung will dem einzelnen dabei helfen, sich in der Wirrnis und in den Verflochtenheiten der technisch bestimmten Welt zurechtzufinden. Das aber erfordert ein richtiges politisches Verhalten, die Entwicklung und Entfaltung bestimmter "politischer Tugenden". Der Einzelmensch hat in der heutigen Welt keinen unmittelbaren Einfluß mehr auf das Geschehen in ihr; ein Apparat - von Funktionären bedient - liegt zwischen Individuum und Massengesellschaft. Wir müssen daher, wollen wir uns behaupten und im großen Raum noch wirksam werden, in Selbstbescheidung "zum solidarischen Handeln in der uns nahestehenden Gruppe entschließen" (Anm. 121), aber auch hier der Begrenztheit der politischen und gesellschaftlichen Perspektiven einer jeden Gruppe bewußt bleiben. Im Rahmen der kleinen Gruppe sollen wir (je nach Kenntnis und Fähigkeiten) unser ganzes Gewicht zum Tragen bringen, denn nur wenn der kleine, überschaubare Bereich in Ordnung ist, kann auch das

ganze, unüberschaubar gewordene Gebilde der Gesamtheit, das sich aus den vielen kleinen Gruppen zusammensetzt, richtig funktionieren. Wenn wir nicht Sklaven unserer Arbeit und der Interessenverbände in einer technisierten Welt sein wollen, müssen wir uns frei dazu entscheiden, die eigene Position zuweilen kritisch zu überprüfen. Die ganze Frage und Zukunft der Freiheit in einer vom Technischen bestimmten Massengesellschaft wird - so gesehen - letztlich davon abhängen, ob wir genügend Menschen mit dieser Substanz, genauer formuliert "Menschen mit politischer Bildung", haben werden. Dem Verhaftetsein an Interessen-Gruppen und an Interessen-Denken, den "zentrifugalen Kräften" sozialer Gruppierungen können nur freie Bürger mit "integrierender Gesinnung und Haltung" ein wirksames Gegengewicht sein, Menschen mit "gesamtheitlicher Einstellung". Sonst ist die Gefahr einer Gruppenanarchie latent immer vorhanden. Wir bejahen die gesellschaftliche Dynamik, die jedoch als zusammenfassendes und zusammenhaltendes Element der gesunden Staatsautorität (in einer freiheitlichen Gesellschaft) nicht entraten kann. Auf die Erhaltung der Freiheit aber kommt letztlich alles an: Mortimer Adler sieht, wie wir früher darlegten, allgemeine Bildung im tiefsten als "Bildung für die Freiheit" an. Auch die politische Bildung - so fügen wir an - ist im letzten "Bildung für die Freiheit". Somit ist "die Frage der Bildung zum Zentralproblem der modernen Welt geworden" (Anm. 122).

War es eben als eminente Bildungsaufgabe angesehen worden, dem Individuum in einer Zeit der "Herrschaft der Verbände" die Selbstbesinnung und Selbstbehauptung zu ermöglichen, so ist die Erwachsenenbildung aufgrund ihrer Voraussetzungen ebenfalls hervorragend dazu berufen, "Forum" für das Gespräch über die Zukunft des Menschen in unserer Zeit zu sein. Guardini spricht von einer Vorstellung von Volkshochschule (als einer Institutionsform heu-

tiger Erwachsenenbildung), bei der man auf Suche nach jener Einheit sei, "in welcher das wissenschaftliche Denken und die Deutung des Lebens, das Verhältnis zu den Dingen und das zum anderen Menschen, die Verbundenheit mit dem Vergangenen und die Ahnung des Kommenden zusammengehen. Wenn diese Vorstellung in genauer Fühlung mit dem Dasein des Menschen bleibt, dessen Zeit durch den Beruf in Anspruch genommen wird, wenn sie Respekt vor seiner Lebenserfahrung hat, zugleich aber bemüht ist, so zu arbeiten, wie es seinen Möglichkeiten entspricht, dann entsteht die wirkliche Volkshochschule" (Anm. 123)

Um beim Beispiel der Volkshochschule zu bleiben, so ist die Tatsache der Freiwilligkeit der Teilnahme ein hervorstechendes Merkmal. Ferner ist ihr eigen, daß es keine zeitliche Begrenzung für die Dauer der Bildungsbemühungen gibt. Diese beiden Wesensmerkmale, vermehrt um die Tatsache der grundsätzlichen Gleichheit aller Beteiligten, lassen sie als besonders geeignet erscheinen, die echten und wichtigen Fragen unserer Zeit sowie des konkreten Lebens in ihr anzugehen (zumal der Ausgangspunkt in der Erwachsenenbildung vornehmlich soziologischer Art ist). In der Tat nehmen in den Arbeitsplänen der westdeutschen und westeuropäischen Volkshochschulen Fragen der Naturwissenschaften und der Technik sowie Themen der Daseinsdeutung und der Lebensbewältigung einen überaus breiten Raum ein.

Philipp Lersch hat schon kurz nach dem Ende des zweiten Weltkrieges einen Aufsatz veröffentlicht, in dem u.a. die Folgen und seelischen Auswirkungen jener "rationalistischen Einstellung" deutlich dargestellt sind, die "seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts die Gestaltung der Welt und des menschlichen Lebens bestimmt und einen Prozeß der fortschreitenden Rationalisierung eingeleitet" sowie die Entwicklung der modernen Technik bis hin zum Apparat ermöglicht hat (Anm. 124).

Nach ihm ist die "wohl bedeutsamste seelische Auswirkung" jener rationalistischen Einstellung und der aus ihr erwachsenen "Rationalisierung des modernen Lebens" in der "Vermassung" zu erblicken. (Anm. 125). "Vermassung ist zunächst immer Nivellierung ..." (Anm. 126)

Der Erwachsene, der nach des Tages Mühen und nach Erfüllung seiner Berufsarbeit sich aus freien Stücken aufrafft, in eine Arbeitsgemeinschaft oder in einen Kurs der Erwachsenenbildung zu kommen, geht bewußt und allein seinen eigenen Weg und wirkt dadurch der Vermassung und Nivellierung ganz konkret entgegen. Er unterzieht sich einer Anstrengung, um seinen Horizont zu erweitern sowie neue Kenntnisse und Erkenntnisse zu gewinnen, und zusammen mit anderen sich etwas zu erarbeiten. Indem er seine Freizeit zu solcher Bildungsbemühung benutzt, stellt er sich selbst seinem Beruf, seinem eigenen Lebenskreis, der Gruppe (in der er tätig ist), gegenüber, und sucht in der Wirrnis und Verflochtenheit der Lebenszusammenhänge Orientierung zu gewinnen. Diese Erweiterung des Denkhorizonts, diese Orientierung auf verschiedenen Gebieten ist aber, wie wir bereits darzulegen versuchten, erst dem Erwachsenen möglich, weil Lebenserfahrung und Reife Voraussetzungen hierfür sind. Es ist undenkbar, daß solch ein Erwachsener zu sich spricht: Nun habe ich mich zwei Jahre lang mit der Frage der Lebensbewältigung in der Gegenwart beschäftigt, ich habe in dieser Zeit alles Wichtige gelernt und eingesehen, und bin nun damit fertig. Freilich kann der Besuch einer Arbeitsgemeinschaft, die dazu Anleitung gibt und helfen will, wieder aufhören. Die Bildungsbemühungen in dieser Richtung kommen dagegen - wenn sie erst einmal begonnen wurden - bis zum Lebensabend an kein Ende. Somit stellt die "Unbegrenztheit" der Erwachsenenbildung in zeitlicher Hinsicht, in der Natur des menschlichen Geistes selbst begründet, eine wichtige Voraussetzung dar, die nicht übersehen werden darf.

Sämtliche Teilnehmer - Lehrer wie Schüler - sind in der Erwachsenenbildung einander gleich. Im Unterschied zur Volks- und höheren Schule, wo der Lehrer mehr Wissen sowie ein reiferes Urteil als seine Schüler haben muß, gibt es an der Volkshochschule (um bei diesem Beispiel zu bleiben) keinen seinen Zuhörern "überlegenen" Lehrer. Der Leiter eines Abendkurses ist als "primus inter pares" anzusehen, der wohl etwas mehr Wissen zum betreffenden Thema als die Teilnehmer des Kurses haben kann, was jedoch nicht wesentlich ist. "Wichtig ist, daß er ein reifer Mensch ist, der sich im Gespräch mit anderen befindet, und die Unterhaltung findet zwischen Gleichgestellten statt" (Anm. 127). Jeder der Teilnehmer trägt seine begründete Meinung zum Gespräch bei. Die Erwachsenenbildung hat es in ihrer Arbeit mit "geprägten Individuen" zu tun, und diese stehen in festen Lebenszusammenhängen, oft auch in Weltanschauungsverbänden. Sie kommen nicht, um sich etwa unterrichten oder erziehen zu lassen, "sondern um der kulturellen Inhalte willen, und mehr noch, um Antwort auf die Fragen des Lebens zu erhalten" (Anm. 128). Sie erwarten vom Kursleiter (als selbstverständliche Voraussetzung) die Beherrschung des Stoffes; diesen beherrschen zum Teil aber auch sie selbst. Er soll daher nicht nur ein Sachkenner, sondern auch ein Sachverständiger sein. Picht fordert für ihn "eine Weite des Wissens, eine kritische Schulung und Fähigkeit zur Objektivität", sodaß er in der Lage ist, "...die verschiedenen Betrachtungsmöglichkeiten des behandelten Problems zu überschauen und zu würdigen, Unklarheiten und Fehlschlüsse aufzuklären, seine Überzeugung nicht nur zu behaupten, sondern allseitig zu begründen" (Anm. 129).

Um sich in unserer vom Technischen bestimmten Welt mit all ihrer Vielschichtigkeit zurechtzufinden, bedarf es zunächst und vorrangig einer guten, sachlich richtigen wie fundierten, möglichst "unabhängigen" Information auf den verschiedensten Gebieten. (Dies ist übrigens auch für das ganze Gebiet der politischen

Bildung von Wichtigkeit).

Sodann kann sich der Mensch nur behaupten, wenn er nach gründlicher Information zu den betreffenden Fragen Stellung nimmt. Er wird sich bemühen, in den ihn bedrängenden Fragen Entscheidungen herbeizuführen, indem er sich selbst entscheidet. Die freiheitlich-demokratische Lebensordnung ist schließlich auf die aktive Mitarbeit der einzelnen Glieder der Gesellschaft angewiesen.

Nicht zu vergessen ist die Bedeutung der Aussprache, des Gespräches, sowie die Ermöglichung desselben. Unsere Zeit krankt, um mit Martin Buber zu sprechen, wie keine Epoche zuvor an "Armut an Dialog", weshalb die Begegnung von Menschen und das echte Gespräch unter ihnen eine existentielle Forderung für die Zukunft des Menschen und des Menschlichen in unserer Zeit geworden ist.

Wenn es wahr ist, daß die Erwachsenenbildung Information und Auskunft zu geben, an Entscheidungen heranzuführen, und "Forum" für die Begegnung von Menschen sowie für ein Gespräch unter ihnen zu sein vermag, dann ist ihre Bedeutung in unserer technisch bestimmten Welt kaum zu überschätzen.

II. INSTITUTIONELLE ENTWICKLUNGEN IN DER ERWACHSENENBILDUNG
(nach gegenwärtigem Stand)

Abendvolkshochschule und Gemeinde

Wenn man die deutsche Erwachsenenbildung mit der englischen "adult education" vergleicht, so ergeben sich einige Unterschiede oder doch unterschiedliche "Nuancen". So hat man u.a. betont, daß in England ein sozialer Aspekt im Vordergrund stehe, während in Deutschland ein mehr individueller Akzent vorhanden sei. Aber auch in Deutschland (d.h. hier und im folgenden stets in der Bundesrepublik) wird in der Verschiedenartigkeit der Institutionen die jeweilige Stellung und Verbindung zur Gesellschaft, deren Einrichtungen und Formen, sichtbar.

Pöggeler hat in seiner Einteilung der gegenwärtig bestehenden Formen der sog. organisierten Erwachsenenbildung den Begriff der "Institutional-Form" eingeführt, und zwar mit der besonderen Absicht der "Kennzeichnung" der verschiedenen und oft sehr unterschiedlichen Formen (Anm. 130). Er will dabei die verschiedenen Institutionen nicht einfach als "Organisationsformen" bezeichnet wissen, um nicht zu sehr auf Äußeres sowie die äußere Form der Organisation einer Bildungsarbeit die Betonung zu legen. Jede einzelne Institutional-Form hat eine eigene Entwicklung und ist im allgemeinen von einer gewissen Eigenständigkeit, d.h. sie ist nicht etwa nur als Variante einer einzigen Ur- und Grundform anzusehen. Außerdem trägt jede dieser einzelnen Formen organisierter Erwachsenenbildung auch eine ganz bestimmte Problematik in sich.

Gleichzeitig möchte Pöggeler mit diesem neuen Begriff ganz bewußt manchen Unternehmen und Einrichtungen entgegentreten, die reine "Vermittlungsstelle" für Vorträge und Konzerte sind, und

dennoch beanspruchen, eine Einrichtung der Erwachsenenbildung zu sein...

In seinem Katalog der Institutional-Formen der deutschen Erwachsenenbildung (Bundesrepublik) nennt Pöggeler an erster Stelle die sog. Abendvolkshochschule. In der Tat handelt es sich bei dieser Form um eine geradezu typisch deutsche Ausprägung, während z.B. die Heimvolkshochschule die eigentlich typische Form moderner Erwachsenenbildung in Skandinavien genannt werden kann. Die Abendvolkshochschule erscheint in jener Aufzählung wohl auch deshalb an der ersten Stelle, weil sie am weitesten verbreitet und daher am besten bekannt ist. Die Abendvolkshochschulen in der Bundesrepublik haben ferner die bei weitem höchsten Teilnehmerzahlen unter allen Einrichtungen der modernen Erwachsenenbildung (wenn man von den Volkshochschülereien, die eine wesentlich verschiedene Arbeitsform und daher eine starke Eigengesetzlichkeit aufweisen, absieht).

Eine andere, erst kürzlich publizierte Abhandlung, die die Struktur der Erwachsenenbildung in unserem Land zum Gegenstand hat, wird der Abendvolkshochschule (meist nur Volkshochschule genannt) "die vornehmste und gewichtigste Stellung" in der Gesamtheit deutscher Erwachsenenbildungs-Einrichtungen eingeräumt (Anm. 131). Tatsächlich gilt sie in der Öffentlichkeit manchmal sogar als "einzige Ausdrucksform" neuzeitlicher Erwachsenenbildung überhaupt.

Es ist ein bemerkenswerter Zug der deutschen Volkshochschule, daß sie sich jeweils unmittelbar nach dem Zusammenbruch am Ende der beiden Weltkriege überraschend ausgebreitet und durchgesetzt hat; bereits vor dem ersten Weltkrieg hatte sie sich in ihrer sog. "neuen Richtung" dem entgegengesetzt, was Guerdini "eine dünnere Ausgabe dessen ..., was die wissenschaftliche Hochschule ist", (Anm. 132) genannt hat.

Die Volkshochschule ist ortsgebunden und eine feste Einrichtung, die ihre Veranstaltungen überwiegend an den Abenden der Werktage

durchführt; sie ist grundsätzlich allen Interessenten, die der Schulpflicht genügt haben, zugänglich. Sie hat die Heimvolkshochschule, ihre ältere Schwester, weit überflügelt und stellt eine feste Einrichtung im deutschen Bildungsleben der Gegenwart dar - das kann in der zweiten Hälfte d s 20. Jahrhunderts zuverlässig festgestellt werden. Gegenwärtig wird eine Zahl von 1.500 bis 1.600 solcher Volkshochschulen (und zusätzlich 4.000 Zweig- und Außenstellen) mit insgesamt rund 4 Millionen Hörern für das Bundesgebiet angegeben. Seit 1919 ist die durch Volkshochschulen wahrgenommene Bildungsarbeit in den Verfassungen des Reiches bzw. Bundes sowie der Bund sländer verankert; sie wird durch Zuschüsse der öffentlichen Hand finanziert.

Die Arbeitspläne der Volkshochschulen zeichnen sich (gestuft nach ihrer jeweiligen Größenordnung) "durch eine besondere Reichhaltigkeit, Weit- und Vielgeschichtigkeit" aus, "um möglichst den verschiedensten Interessentenrichtungen ... und allen Altersphasen des Erwachsenseins gerecht zu werden" (Anm. 133). Die überaus starke Verbreitung der Volkshochschule als Einrichtung sowie der allgemein gute Besuch der von ihr angekündigten Bildungsveranstaltungen sind wohl darauf zurückzuführen, daß die Volkshochschule grundsätzlich für jedermann offen ist und auch hinsichtlich der Themenwahl und Lehrgegenstände eine sehr große Spannweite hat. (Es ist freilich übertrieben formuliert, wenn dazu festgestellt wird: "Von den Hörern her gesehen, gibt es im wesentlichen nur die Schranke, daß der Unterricht noch verständlich sein muß" (Anm. 134), da es auch andere Begrenzungen und Schranken gibt; die Behandlung dieser Frage würde hier zu weit führen).

Weil der Besuch von Veranstaltungen der Volkshochschule stets freiwillig ist und der Teilnehmerkreis hinsichtlich Bildungsniveau und soziologischer Struktur nicht von vornherein festgelegt ist, muß das Angebot an Themen eine große Spannweite haben und, wie Pöggeler

es nennt, "offen" sein. Nach ihm hat die Volkshochschule unter allen Institutional-Formen die größte "soziale 'Offenheit' und Variabilität des Teilnehmerkreises; er differenziert sich mehr als in irgendeiner anderen Sozialform nach Interesse, Vorbildung, Neigung, Alter, Absicht, Haltung und Gesinnung" (Anm.135).

Der Schwerpunkt der Volkshochschularbeit liegt in der sich mindestens über ein Trimester oder gar über ein Jahr hinziehenden, wöchentlich (oder 14-tägig) regelmäßig stattfindenden Zusammenkunft in Kursen und Arbeitsgemeinschaften. Einige größere Volkshochschulen sind übrigens inzwischen dazu übergegangen, nach dem Muster der "tutorial classes" in der englischen Erwachsenenbildung Arbeitsgemeinschaften mit insgesamt zwei- oder dreijähriger Dauer (mit strengem Besuchszwang und der Aushändigung eines Leistungszeugnisses nach erfolgreich bestandener Abschlußprüfung) einzurichten. Dadurch soll die Intensität der Bildungsbemühungen verstärkt werden; die bisherigen Versuche in dieser Richtung haben gute Ergebnisse gezeitigt. (Bei diesen länger dauernden Arbeitsgemeinschaften wird auch die allgemeine Gruppenbildung wesentlich gefördert, was sonst in der Abendvolkshochschule im Unterschied zur Heimvolkshochschule nur mit Mühe gelingt).

Themenkreise der allgemeinen Bildung und der politischen Bildung sowie die Behandlung naturwissenschaftlicher Fragen stehen im Vordergrund; hinzu kommen die Behandlung von Fragen der Daseinsdeutung und Lebensbewältigung, von Zeitgeschichte und Aktualitäten der unmittelbaren Gegenwart, schließlich die Tätigkeit der eigenschöpferischen, musischen und sportlichen Gruppen.

Es muß hier mit Nachdruck festgestellt werden, daß viele Volkshochschulen sich noch mit Fragen und Themen befassen, die vom Standpunkt des eigentlichen Bildungsauftrags aus gesehen einer Volkshochschule nicht oder nur am Rande zugehören. Dies ist je-

doch in der Mehrzahl aller Fälle nur deshalb so, weil nach 1945 der wiedererstandenen Volkshochschule alles mögliche aufgebürdet wurde, und weil weder die betreffende Gemeinde bzw. Stadt noch die zuständigen Berufs- oder sonstigen Organisationen einem auf der Bevölkerungsseite vorhandenen Bedürfnis durch eigene Institutionen Rechnung trugen. Andererseits soll nicht verheimlicht werden, daß die weithin immer noch ungenügende finanzielle Unterstützung durch die öffentliche Hand manche Volkshochschulen dazu zwingen, Kurse in Maschinenschreiben und Buchführung, in hauswirtschaftlichen Fächern u.a.m. zu veranstalten, weil solche Kurse erfahrungsgemäß stets voll- oder gar überbesetzt sind und damit die Gesamtfinanzierung einer Volkshochschule nicht unbeträchtlich erleichtern helfen.

Die Volkshochschulen in der Bundesrepublik, darunter vor allem die ältesten, die in den großen Städten entstanden sind, wurden überwiegend von Bildungsgesellschaften und eingetragenen Vereinen (d.h. nicht zunächst von kommunalen Trägern) in der Zeit nach 1870 gegründet. "Obwohl in ihrer organisatorischen Form der englischen 'university extension' verwandt, übernahm sie von den skandinavischen Heimvolkshochschulen den Namen und das von Grundtvig überkommene Fernziel nationaler Wiedergeburt, das ihre damaligen Freunde und Förderer die Überwindung der Not von Staat und Volk durch die Zusammenarbeit der Elite aller Klassen, Parteien und Konfessionen in der Arbeitsgemeinschaft der Volkshochschule erhoffen ließ" (Anm.136). Obwohl das ursprüngliche Ziel, "eine das ganze Volk umfassende Gemeinsamkeit des geistigen Lebens" (Anm. 137) heute nicht mehr vorhanden ist, und die bis in die 20er Jahre immer wieder erhobene Forderung, durch die Volksbildung zur Volk-Bildung (d.h. zur nationalen Einheit und zur "Neugestaltung der Volksordnung") zu gelangen, heute keine Geltung mehr hat, ist das aus jenem ursprünglichen Ziel herausgewachsene Streben, "Angehörige aller Schichten und Gruppen auf ihrem Boden zusammenzuführen",

in der Volkshochschule bis in die Gegenwart lebendig geblieben. Dies, "obwohl sie in ihrer neuen Aufgabenstellung, 'Antwort zu geben auf die Not des Menschen in der modernen Gesellschaft', weit stärker die 'Lebenshilfe' am einzelnen anstrebt als die innere Neugestaltung der Volksordnung" (Anm. 138).

Im Zeitalter der "einsamen Masse", da der einzelne sich oft isoliert und vereinsamt fühlt, ist die grundsätzlich bei allen Volkshochschulen festzustellende "Tendenz zur Zusammenführung der Teilnehmer" aus den verschiedenen Lebens-, Berufs- und Gesellschaftskreisen ein bedeutsames Faktum. Manche Volkshochschulen haben eine eigene Jugendabteilung, ein Frauenreferat, Kreise für alte Menschen usw. eingerichtet, und damit eine gewisse Differenzierung nach Teilnehmerkreisen versucht. Insgesamt läßt sich u.E. das Programm einer Volkshochschule hinsichtlich der Struktur der Teilnehmer jedoch nicht sehr weit unterteilen, ohne daß die eminent soziale Aufgabe der Begegnung möglichst vieler Menschen aus ganz verschiedenen Kreisen geschmälert wird.

Bis in die Zeit des Hohenrodter Bundes und der gewaltsamen Auflösung unabhängiger Volkshochschulen im Dritten Reich (bzw. ihrer völligen Gleichschaltung) galt es als unantastbarer Grundsatz, daß die Volkshochschule in ihrer Arbeit überkonfessionell und überparteilich zu sein habe. Die sog. "neutrale" Volkshochschule wurde damals und heute des öfteren kritisiert und der Standpunktlosigkeit bezichtigt. So sehr mit Recht vom verantwortlichen Leiter einer Volkshochschule und auch von den einzelnen Kursleitern ein eigener Standpunkt erwartet wird, so sehr ist andererseits die Volkshochschule in der Regel an keine bestimmte Weltanschauung gebunden. Als Einrichtung kann sie frei und unabhängig sein; manche sind der Ansicht, daß sie es unbedingt sein soll. Die an ihr tätigen Menschen aber müssen "bereit und in der

Lage" sein, "sich zu engagieren und sich zu entscheiden; denn nur solche Menschen haben Aussicht, die heutige Jugend überhaupt zu interessieren" (Anm. 139). Hürten sagt dazu, daß "die Entscheidung einer Volkshochschule für eine bestimmte weltanschauliche Position ... weithin als Abweichung von ihrer universalen Aufgabe" betrachtet würde (Anm. 140). Nach Becker nimmt sie "gegenüber einem vergangenen Bildungsideal und dem Rezept des Ostens bewußt die Rezeptlosigkeit auf sich" (Anm. 141).

Es ist nicht allgemein zutreffend (wie Hürten behauptet), daß die Bezeichnung "Bildungswerk" bzw. "Volksbildungswerk" für Volkshochschulen angewandt wird, die keine überparteiliche, überkonfessionelle Grundhaltung einnehmen, sondern sich vielmehr als Einrichtungen der sog. gebundenen Erwachsenenbildung an einem "Leitbild" orientieren. Im Bundesgebiet kann als Regel aufgestellt werden, daß die entsprechenden Einrichtungen (neutraler Art) in den Groß- und Mittelstädten die Bezeichnung "Volkshochschule" führen, während bei gleicher Zielsetzung und zumeist ähnlicher Methodik die Einrichtungen in Kleinstädten und Gemeinden sowie die auf Landkreisebene organisierten "Volksbildungswerke" heißen. Ausnahmen bestätigen auch hier die Regel. (Für Österreich ist die von Hürten angegebene Unterscheidung gültig).

Die grundsätzliche Gebundenheit an eine bestimmte Weltanschauung, die Orientierung an einem gewissen Leitbild, hat bei den entsprechenden Bildungseinrichtungen keineswegs zur Folge, daß Andersdenkende oder Andersgläubige von der Teilnahme an Bildungsveranstaltungen ausgeschlossen sind.

Als eine weitere Charakteristik der Volkshochschule (die Hürten interessanterweise als "erstaunliche Tatsache" bezeichnet) ist anzuführen, daß es in jeder Stadt bzw. in jedem Landkreis nur e i n e Volkshochschule gibt. Für uns ist dies selbstverständ-

lich, weil eine ihrer wesentlichen Aufgaben darin besteht, die Bevölkerung zusammenzuführen und nicht aufs neue aufzuspalten (nach Wohnlage oder sonstigen Gesichtspunkten). Wir bezweifeln aber Hürtens Ansicht, daß daraus ein Monopolanspruch abzuleiten bzw. tatsächlich gegeben ist. Wenn der Rechtsträger der Volkshochschule, sei er privater oder öffentlicher Natur, mehrere gleichberechtigte Volkshochschulen in der gleichen Stadt errichten möchte, so steht diesem Vorhaben theoretisch und auch praktisch nichts im Wege. Während man bei tatsächlichem Bedarf mehrere, in sich selbständige höhere Schulen gründet, wäre es in der Tat wenig sinnvoll, mehrere völlig selbständige Volkshochschulen am gleichen Ort tätig werden zu lassen. Falls eine einzige Einrichtung den Bedürfnissen am Ort nicht mehr voll genügen kann, werden nach bewährter Praxis Zweig- oder Nebenstellen eingerichtet, was in arbeitsmäßiger, personeller und auch finanzieller Hinsicht am rationellsten ist.

Die typische Arbeitsform in unserer heutigen Volkshochschule ist die Arbeitsgemeinschaft, die wöchentlich eine (in selteneren Fällen auch zwei) Zusammenkünfte hat. Neuerdings erfreut sich das Wochenendseminar großer und noch steigender Beliebtheit, nicht nur im Hinblick auf die veränderten Arbeitszeiten, sondern auch deshalb, weil eine größere Intensität der Gruppenbildung auf diese Weise erreicht werden kann (was interessanterweise auch von der überwiegenden Zahl der Teilnehmer generell gewünscht wird).

Bei der grundsätzlichen Freiwilligkeit des Besuches muß das Angebot an Themen und Veranstaltungen möglichst "breit" sein, zur Gewährleistung der Berührung mit allen ernsthaften Interessen auf der Teilnehmerseite, die oft noch überaus vielfgestaltig sind. Die Volkshochschulen können und sollen dabei

nicht eine "Enzyklopädie des Bildungsgutes" anstreben, sie müssen kraft Idee und Satzung (sowie in Erfüllung ihrer in den Gesetzen niedergelegten Aufgabe).möglichst a l l e n Schichten der Bevölkerung einer Stadt usw. offenstehen und dem Bildungsstreben ihrer einzelnen Bürger entgegenkommen. Statistiken und wissenschaftliche Untersuchungen insbesondere aus den letzten Jahren (Anm. 142)kommen übereinstimmend zu dem interessanten Ergebnis, daß es tatsächlich einen "Hörerstamm" gibt, der vorwiegend in den sog. allgemeinbildenden Themenkreisen zu finden ist. Bei aller Fluktuierung der Teilnehmer hat sich also, insbesondere in den Fächern der geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Richtung sowie in den Fächern der Kunstbetrachtung und Kunstausübung, aber auch in den Sport- und Gymnastikkursen und ganz natürlicherweise in den musischen Kreisen eine Art von "Stammpublikum" herausgebildet, das über einen Arbeitsabschnitt hinaus dem Thema und sich selbst die Treue hält. Solche "Gruppenbildung" ist vom Wesen der Erwachsenenbildung her nur zu begrüßen. Die sog. berufsfortbildenden und berufsfördernden Kurse weisen im allgemeinen die stärkste Einzelbelegung je Kurs auf; die Teilnehmer dieser Kurse - die selbstverständlich nicht zur eigentlichen Aufgabenstellung einer Volkshochschule gehören - sind überwiegend zweckbetont eingestellt und bleiben nach Erreichung des unmittelbar erstrebten Zieles vielfach der Volkshochschule nicht mehr treu. Hürten sagt dazu: "Die Volkshochschule erwartet keineswegs, daß ihr Hörer an allen gebotenen Veranstaltungen teilnimmt, wohl aber hofft sie, daß er nachdem er einmal, durch was für eine Veranstaltung auch immer, Kontakt gewonnen hat, ihr auf Dauer verbunden bleibt" (Anm. 143).

Viel zu wenig Beachtung wurde in der theoretischen Besinnung über die westdeutsche Volkshochschule bisher der Tatsache geschenkt, daß sich an verschiedenen, im Bundesgebiet verstreut

liegenden Volkshochschulen sog. Gemeinschaften ehemaliger Hörer bzw. Teilnehmer (mit und ohne Rechtsstatus) gebildet haben, die über den Besuch oft länger dauernder Arbeitsgemeinschaften hinaus den Kontakt unter ihren Mitgliedern pflegen wollen. Dies ist eine soziologisch relevante Tendenz, die der oft behaupteten "Unverbindlichkeit" der Bildungsarbeit in der Volkshochschule entgegenläuft. Der Entwicklung in dieser Richtung ist wohl deshalb umso größere Beachtung zu schenken, als ausweislich der bereits angeführten wissenschaftlichen Untersuchungen zuverlässig mehr als 50 % aller Teilnehmer an Kursen und Arbeitsgemeinschaften der Volkshochschule keiner soziologischen Gruppe, keinem Interessenverband usw. angehören, also nicht "organisiert" sind. Aus dieser Sicht ist es wichtig, daß die Volkshochschule als Einrichtung unabhängig ist. Denn sobald sie sich Einflüssen von Interessentengruppen zugänglich zeigt, ist ihre eigentliche Aufgabe gefährdet. Alle Verbände und Gruppen können in der unabhängigen Volkshochschule Platz und Standort haben. Der parteipolitische, der religiöse und auch der konfessionelle Standpunkt können vor dem Forum dieser unabhängigen geistigen Arbeitsstätte zu Wort kommen, und sie sollen dies auch; jedoch die "Volkshochschule als Ganzes darf sich auf keinen parteipolitischen oder konfessionellen Standpunkt festlegen, sie muß geistige clearing-Stätte sein, die dem suchenden, modernen Menschen Sachinformation hoher Qualität auf den verschiedensten Gebieten zu bieten hat" (Anm. 144).

Die Volkshochschule ist eine in sich geschlossene, völlig selbstständige Bildungseinrichtung, die in der Art und im Aufbau ihrer Arbeit ganz auf sich und ihre Möglichkeiten gestellt ist. In dieser ihrer Stellung ist ein bedeutsamer Unterschied zu Einrichtungen der englischen "university extension" zu erblicken, welche letztere nicht selbständig arbeiten, sondern von einem Zentrum aus - dem "extra-mural department" der jeweiligen Universität - ge-

steuert werden. (Selbst die einzelnen Veranstaltungen an verschiedenen Orten, sowie sämtliche Kurse und Arbeitsgemeinschaften, führt die "university extension" zentral durch.

Von der Volkshochschule ist ferner zu sagen, daß sie "über die Dauer der einzelnen von ihr durchgeführten Veranstaltungen hinaus besteht" (Anm. 145). Das örtliche Zentrum ist in allen Fällen wenigstens ein festes Büro, soweit noch nicht ein eigenes Haus vorhanden ist. Weil die Volkshochschule an einem und immer am gleichen Orte, an dem sie auch ihren Sitz hat, die Bildungsveranstaltungen durchführt (und evtl. an einigen Zweig- oder Außenstellen dazu), kann sie auf die jeweiligen Wünsche und Bedürfnisse ihres "Wirkungsbereiches" besser eingehen, als wenn sie in ihrer Programmierung und gesamten Arbeitsweise von einem übergeordneten Zentrum abhängig wäre. "Andererseits macht diese institutionelle Eigenständigkeit die Volkshochschule zu einer typisch städtischen Einrichtung, da sie nur in größeren Gemeinden die sachlichen und personellen Voraussetzungen findet, die für eine selbständige Einrichtung erforderlich sind" (Anm. 146). Heutzutage hat sich dieser grundsätzlich richtige Aspekt etwas verschoben, da auch die kleine Landstadt stärker als früher erkannt hat - und dies gilt für die überwiegende Zahl der Kleinstädte - , daß die Erwachsenenbildung von großer Wichtigkeit für sämtliche Bürger geworden ist, und dementsprechend finanzielle und räumliche Voraussetzungen für diese Arbeit schuf.

Typisch städtischen Charakters scheint die Volkshochschule vor allem deshalb zu sein, weil nur in einer Stadtgemeinde einerseits die Nachfrage groß genug ist, und andererseits das Angebot an Themen umfassend und abgerundet sein kann. Aufgrund der Erfahrungen seit etwa 1950 können wir übrigens davon sprechen, daß es wohl eine "optimale Größenordnung" für die Wirksamkeit der Abendvolkshochschule gibt; diese Größenordnung dürfte bei einer Einwohnerzahl von 50.000 beginnen und eine Spannweite bis zu 500.000 Ein-

wohnern haben. Es ist für die Bildungsarbeit im Rahmen der Volkshochschule von Bedeutung, daß die Struktur der Bevölkerung nicht einheitlich ist, sondern daß die Einwohner einer Stadt verschiedenen Berufs- und Gesellschaftsschichten, auch verschiedenen Weltanschauungsgemeinschaften angehören. Ein gesundes Spannungsverhältnis hat diese Arbeit seit jeher befruchtet.

Wenn wir oben die "optimale Größenordnung" in Form einer Spanne angegeben haben, die auch eine Begrenzung nach oben hat, so kommt darin zum Ausdruck, daß die Ausgangssituation und die Arbeitsbedingungen für eine Volkshochschule nicht mit zunehmender Bevölkerungszahl auch schon generell günstiger werden. So wissen wir, daß in den modernen "Mammutstädten" die Tätigkeit einer Volkshochschule oft nicht unwesentlich erschwert ist. In Westberlin hat man eine systematische Einteilung vorgenommen, indem man jedem der 12 Bezirke eine eigene Volkshochschule gegeben hat; diese Unterteilung hat sich übrigens gut bewährt. In den ganz großen und bedeutenden Städten gibt es eine Vielzahl kulturell bedeutsamer Organisationen. Es ist ohne weiteres verständlich, daß die Existenz verschiedener bedeutender Bildungseinrichtungen für den potentiellen Hörer in der Groß- oder Weltstadt eine "Konkurrenz" zur Volkshochschule bedeuten kann, auch wenn dies vom Wesen der Volkshochschule her niemals der Fall ist. In unserer gesellschaftlichen Entwicklung sind wir an einen Punkt gekommen, in dem unsere pluralistische Gesellschaft nur dann voll funktionsfähig bleibt, wenn "neben die Bildungseinrichtungen für Kinder, wie Kindergarten, Volksschule und höhere Schule, und neben die Einrichtungen der Berufsbildung, wie Lehrlingsausbildung, Berufsschule und Universität, die Erwachsenenbildung als dritter gleichberechtigter Bildungszweig tritt" (Anm. 147), wobei selbstverständlich Volkshochschule nicht mit Erwachsenenbildung gleichzusetzen ist. Denn es gibt die verschiedenen Institutional-Formen

der Erwachsenenbildung (Pöggeler zählt allein 10 auf), wobei noch zwischen den Einrichtungen der sog. freien Erwachsenenbildung (informal adult education) und denen der gebundenen, weltanschaulich usw. festgelegten Erwachsenenbildung zu unterscheiden ist. Zweifellos steht jedoch die Volkshochschule an hervorragender Stelle in der Gesamtheit der Erwachsenenbildung und zwar nicht nur der Zahl ihrer Einrichtungen sowie dem Umfang und der Intensität ihrer Bildungsbemühungen nach, sondern vor allem deshalb, weil sie in Klarheit ihre Aufgabe sieht und ein deutlich ausgeprägtes Bewußtsein davon hat. Becker sagt von der Volkshochschule in einem lapidaren Satz: "Sie steht in der Fülle der Einrichtungen der Erwachsenenbildung wie die Universität in der Fülle der Wissenschaft" (Anm. 148).

Auch in ihrem geschichtlichen Werdegang ist zu beobachten, daß die Volkshochschulen zunächst in den Städten gegründet wurden, z.B. in München, Nürnberg und Augsburg. Obwohl sich seit 1905 und später nach dem ersten Weltkrieg Volkshochschulen auch in nichtstädtischen Bezirken in größerer Zahl gebildet haben, erfolgte die Wiedergründung der im Dritten Reich aufgelösten sowie die Gründung völlig neuer Volkshochschulen (nach 1945) ebenfalls zunächst durch die Kommunen, oder aber durch bedeutende Einzelpersonlichkeiten in den Kommunen (nach Franz Mockrauer gab es im Jahre 1932 über 200 Abendvolkshochschulen). Die (größeren) Städte ermöglichten auch deshalb die Volkshochschularbeit in besonderer Weise, weil sie entsprechende finanzielle Mittel zur Verfügung stellen konnten.

Von den Volkshochschulen sind, wenn man ihre Rechtsform betrachtet, rd. 40 % als "kommunale Einrichtung" organisiert, die übrigen 60 % haben die Form eines "gemeinnützigen eingetragenen Vereins" bzw. eine andere Rechtsform. Es ist wohl nicht möglich zu sagen, daß diese oder jene Rechtsform der Volkshoch-

schule besonders angemessen sei, da Aufbau und Tätigkeit sowie die Freiheit einer Volkshochschule nicht generell und notwendig von ihrem Rechtsstatus bestimmt sind (Anm. 149).

Wir sind der Überzeugung, daß die Volkshochschule eine vorwiegend oder gar typisch "städtische" Einrichtung ist, und zwar auch aus folgendem Grund: Wenn eine der wichtigsten und zentralen Aufgaben der Volkshochschule heute darin besteht, auf die "Not des Menschen in der modernen Gesellschaft" eine Antwort zu suchen und zu finden, wo anders soll dann "die Volkshochschule beheimatet sein, wenn nicht zuerst und zutiefst in den großen Städten, in den Industriegebieten, den Zentren der Fragen neuen gesellschaftlichen und geistigen Lebens, wo die in eine neue Mündigkeit Freigelassenen sich plötzlich in einer besonderen Weise einer unbekannten Welt in all ihrer Vielschichtigkeit gegenübersehen, in einem ständigen Prozess der Umstellung, Anpassung, Neuorientierung, verantwortlich für die Fragen des eigenen Bereichs, der Familie, des Berufs, des politischen Lebens" (Anm. 150).

Die Volkshochschule kann ihre Bildungsaufgabe nur dann in vollem Sinn erfüllen, wenn sie über ein "Zentrum", eine "Heimstätte" (über das feste Büro hinaus, das lediglich Sitz der Verwaltung sein kann) verfügt. Solch eine Heimstätte kann die Volkshochschule zunächst und vorwiegend nur in größeren Städten erhalten, und die Beispiele aus dem rheinisch-westfälischen Industriegebiet sowie aus den großen Städten Norddeutschlands zeigen, welchen starken Aufschwung eine Volkshochschule durch ein eigenes Haus erhalten kann. Denn wie soll eine Volkshochschule, die im Bewußtsein der Öffentlichkeit keine konkrete "Einheit" darstellt, weil sie über kein eigenes und allen sichtbares Haus verfügt, die Aufgabe der Zusammenführung von Menschen und die damit zusammenhängende Ermöglichung eines Gespräches leisten können? Wie soll sie über

all dem Spezialistentum die einheitliche menschliche Mitte anstreben und erreichen können? Wie soll sie die vielfach in der Isolierung und Vereinsamung befindlichen, zu ihr mit vielen Fragen kommenden und auf der Suche befindlichen Menschen in das Erlebnis echter Gemeinschaft hineinführen können, wenn jedwede räumliche Voraussetzung für solch eine "Gemeinschaft" fehlt? Oft in zehn und zwanzig oder gar noch mehr verschiedenen Schulgebäuden untergebracht, wird die "Einheit" einer Volkshochschule aufgespalten, und "die Einheit des Arbeitsplanes in Fetzen gerissen" (Anm. 151). Die Volkshochschule tritt dem Hörer nur als unvollständiges "Teilstück" entgegen, und auch dieser hat von der Volkshochschule zumeist kein einheitliches und ganzheitliches Bild. In verschiedenen Untersuchungen über die Volkshochschule und ihre Arbeitsform ist immer wieder die Frage gestellt worden, wie denn die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der behandelten Themen unter größeren Gesichtspunkten zusammengefaßt werden könnten. Finden die verschiedenen Kurse und Arbeitsgemeinschaften in mehreren, oft weit auseinanderliegenden Häusern statt, so erscheint die gedankliche Einheit des gesamten Programms wie auch die Abgestimmtheit einzelner Themenkreise aufeinander, kaum noch glaubhaft. Es ist ein Charakteristikum der Volkshochschule, daß sie alle wichtigen Themen der Gegenwart (bis zu letzten religiösen Fragen) aufgreift, und kaum jemand wird bestreiten, "daß es in unserer Zeit notwendig, ja sinnvoll ist, die ganze Breite der Alltagswirklichkeit anzugehen, gewissermaßen zu umgreifen..." - "Aber das Verbinden, das Führen von Stufe zu Stufe, das redliche Bemühen um Sachkenntnis und die Suche nach Einsicht, dieses 'Heraufziehen' in die verantwortete Entscheidung kann nur gelingen, wenn alle Phasen des Weges sichtbar verbunden ein Haus erfüllen. Im überschaubaren und beseelten Heim ist es nicht bedenklich, wenn dem

einfachen Sprachkursus die anspruchsvolle philosophische Arbeitsgemeinschaft oder der Einzelvortrag gegenüberstehen" (Anm. 152).

Solch ein Haus der Bildung kann nicht in irgendeinem Vorort oder Außenbezirk stehen, es muß im Zentrum der Stadt, mitten im pulsierenden Leben derselben seinen Standort haben - dort wo Tausende täglich vorüberkommen.

Die Volkshochschule hat zweifelsohne durch ihre spezifische Arbeitsform und das Prinzip der "Offenheit" für alle ganz besondere Möglichkeiten und Aufgaben in unserer Zeit. Der Mensch unserer Tage, durch die Wirkung der täglich in großer Zahl auf ihn einströmenden optischen und akustischen Reize zu sehr "rezeptiv" geworden, ist zahlreichen Einflüssen auf sein Denken und Empfinden ausgesetzt, denen er sich kaum mehr entziehen kann. Im Schlußkapitel der Forschungsarbeit "Volkshochschule in einer Industriegroßstadt" wird auf diese Gefahren hingewiesen und der Volkshochschule eine eminente Möglichkeit zu ihrer Abwendung eingeräumt (Anm. 153). Es wird davon gesprochen, daß die unvermutet "hohen Belegungszahlen" gerade der Arbeitsgemeinschaften und Kurse (selbsttätige Kurse in Sport und Gymnastik, Bastel-, Laienspiel- und Volkstanzgruppen sowie die selbstausübenden künstlerischen Kreise), die jener Reizüberflutung entgegenwirken, ein natürliches Empfinden und eine natürliche Reaktion des Menschen "gegen diese Gefahr" ausdrücken. Weiterhin wird vorgeschlagen, daß die Volkshochschule durch andragogische "Arbeitsschulmethoden" diese natürliche Reaktion des Menschen kräftig unterstütze.

Wir möchten dazu anregen, daß mehr als bisher konkrete "Gegengewichte" gegen den Sog der Zeit gesetzt werden, wozu die Volkshochschule in hervorragender Weise Anleitung geben bzw. helfen kann:

Und zwar vorwiegend durch

- 1.) Handwerkliche und künstlerische Betätigung (eigenschöpferisch oder nachschaffend); soweit es sich um handwerkliches Tun handelt, sollen "brauchbare" und für das Alltagsleben "notwendige" Gegenstände, und keine Spielereien, geschaffen werden.
- 2.) Sportliche Betätigung (selbstausübend), nicht im Sinne eines Leistungssports, sondern als "Breitensport".
- 3.) Bewußte Herstellung einer neuen Verbindung zur Natur und zum Mitmenschen.
- 4.) Beschäftigung mit metaphysischen und transzendenten Fragen, da der Mensch unserer Tage oft im Diesseits gefangen bleibt.
- 5.) Bewußte Ausbildung zum "Experten" auf irgendeinem Gebiet, sodaß man darin "unabhängig" wird und ein eigenes Urteil, ohne Zuhilfenahme sekundärer Informationsquellen, haben kann.

Die Aufzählung solcher "Gegengewichte" könnte weitergeführt werden; beispielhaft sollten einige genannt werden, die uns wichtig erscheinen. Fast jede Volkshochschule kann eine Anleitung dazu geben; sie kann auch die Beschäftigung solcher Art ermöglichen, weil Themen und Kreise im laufenden Programm ohnedies vorgesehen sind.

Wenn man die Arbeitspläne westdeutscher Volkshochschulen aufmerksam durchsieht, überrascht darin die Häufigkeit europäischer Themen, die unter den verschiedensten Aspekten aufgeführt sind. - Einst war die Volkshochschule auf die Nation, auf die endliche Verwirklichung der lange ersehnten nationalen Einheit (z.B. im Dänemark Grundtvigs) in ihrer Arbeit ausgerichtet. Auch in Deutschland sprach man nach dem Zusammenbruch von 1918 davon, "Volk-Bildung" durch Volksbildung zu erreichen.

Wenn es im 19. Jahrhundert ein Ziel der ersten Volkshochschulen war, die sog. "nationale" Bildung möglichst allen Schichten der Bevölkerung zugänglich zu machen, so ist in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine Bildungsaufgabe besonderer Art, die Überwin-

dung nationaler Vorurteile sowie des nationalstaatlichen Denkens anzustreben und zu erreichen. Götte formuliert in diesem Zusammenhang, daß "in unserer Zeit die Überwindung des Nationalismus und das Erwachen einer europäischen Völkergemeinschaft durch ein europäisches Kulturbewußtsein, durch eine europäische Bildung zu stützen" sei (Anm. 154).

Es ist eine wahrhaft universale Aufgabe, die der besten Volkshochschule zur Ehre gereichen wird, wenn in ihren Gemeinschaften die geistige Beschäftigung mit sowie die Auseinandersetzung um "Europa" aus allen nur möglichen Aspekten erfolgt. Man kann es in der Tat nicht als "nur geschichtlich interessant" bezeichnen, all die verschiedenen Ideen, Leitgedanken und Bewegungen, die Europa im Verlauf seiner tausendjährigen Geschichte mitgeformt haben, im Gespräch zu erörtern, und unseren (mit nur wenigen Ausnahmen) für den europäischen Gedanken überaus aufgeschlossenen Menschen im Bewußtsein lebendig werden zu lassen. Immer mehr Bürger der Bundesrepublik und anderer europäischer Nationen erkennen, wie drängend die Verständigung unter den Völkern Europas und die endliche Vereinigung derselben zu einem "Vereinigten Europa" und damit zu kontinentaler Größe geworden ist.

Somit ist europäische Bildung in hervorragendem Maß politische Bildung; das Wissen um die geschichtlichen Bedingungen und die gegenwärtigen Probleme Europas, die dem politischen Zusammenschluß im Wege stehen, ist zum engagierten Wissen geworden.

Somit ist die Volkshochschule ein tatsächlich geeignetes "Forum", europäische Fragen zu behandeln und eine echt europäische Gesinnung unter den Menschen zu wecken und zu fördern. Sie wird ihre Aktivität auf diesem Sektor noch weiter ausbauen müssen, und die Bemühungen kontinuierlicher und systematischer zu gestalten haben, um das große und drängende Ziel den Menschen immer deutlicher vor Augen zu stellen.

Im Frühjahr 1960 ist unter der Schirmherrschaft des Europarats eine Schrift mit dem Titel "Adult Education and European Cooperation" erschienen (Anm. 155). Der in der englischen Erwachsenenbildung (University of Nottingham) tätige Verfasser gibt im Schlußkapitel eine Zusammenschau seiner Studienergebnisse. Darin spricht er u.a. die Hoffnung aus, es möge ihm in seiner Studie der Beweis gelungen sein, daß

- 1.) Erwachsenenbildung ein wesentlicher Bestandteil unseres europäischen Erziehungs- und Bildungssystems ist;
- 2.) Erwachsenenbildung Antwort auf eine gesellschaftliche Not gibt und von großer politischer Bedeutung ist ;
- 3.) europäische Fragen die Aufmerksamkeit einer wachsenden Zahl von Menschen auf sich ziehen;
- 4.) nur aus Mangel an Sachinformation, sowie an entsprechendem Personal und an den finanziellen Mitteln die Entfaltung dieses Wirkens zu einer gewaltigen erzieherischen und kulturellen Kampagne noch nicht möglich war.

Daher soll die Volkshochschule, so meinen wir, nicht müde werden, aufgrund ihrer besonderen Möglichkeiten unter ihren Hörern jene Begeisterung für Europa zu entfachen, die allein - allen Widerständen zum Trotz - die rasche Integration unseres Kontinents voranzutreiben vermag.

Heimvolkshochschule

Die Heimvolkshochschule ist der Prototyp neuzeitlicher Erwachsenenbildung; sie verkörpert die älteste Institutional-Form und besteht seit etwa 1850. Zweifelsohne hat sie ihre um vieles jüngere Schwester, die Abendvolkshochschule, entscheidend mitgeformt, wenngleich sie von der letzteren seit dem Ende des ersten Weltkrieges, vor allem jedoch nach 1945 an Bedeutung und Ausdehnung weit übertroffen wurde.

Die Heimvolkshochschule ist grundsätzlich und im allgemeinen für einen ganzen Bezirk, eine Landschaft, eine Provinz usw. "offen"; sie hat damit ein anderes und größeres "Einzugsgebiet" als die Abendvolkshochschule. Ihrer "regionalen Bedeutung" entspricht auch ein vergrößertes "Auswahlgebiet"; "die Erfahrung lehrt seit Jahrzehnten, daß eine Heimvolkshochschule gewöhnlich von einer bestimmten Berufsschicht (Bauern, Arbeiter usw.) oder einem bestimmten Lebensstand (Frauen, Männer usw.) besucht wird" (Anm.156).

Ist heute unter der allgemeinen Bezeichnung "Volkshochschule" im deutschen Sprachgebiet zunächst und vorwiegend die Abendvolkshochschule gemeint, so war es etwa bis 1920 genau umgekehrt. Noch für Robert von Erdberg war es selbstverständlich, daß die Volkshochschule grundsätzlich Internatscharakter haben müsse (Anm.157). Ähnlich hieß es im Erlaß des preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung vom April 1919, daß als das "weitere

Ziel" der "Aufbau wirklicher Volkshochschulen", die mit Heimen verbunden sind", anzusehen sei, wie Hürten erwähnt (Anm. 158). Dabei dachte man immer an das dänische Beispiel, und in der Tat ist in Dänemark wie überhaupt in Skandinavien bis auf den heutigen Tag der Typus der Heimvolkshochschule vorherrschend geblieben. (Ob es vornehmlich der Internatscharakter der Heimvolkshochschule ist, der eine stärkere Ausbreitung dieser Institution in der Gegenwart verhindert hat - wie Hürten annimmt (Anm. 159) - soll hier nicht untersucht werden; wir glauben jedenfalls, daß die Gründe in unserer Gesellschaftsstruktur zu suchen sind). Pöggeler weist in diesem Zusammenhang darauf hin, daß "die frühen Leiter der Heimvolkshochschulen in Skandinavien" aus dem Begriff und der Vorstellung der Heimvolkshochschule sogar schon "einen Minimal-Raumplan (mit Angabe der notwendigsten, erforderlichen Räume)", und das vor 100 Jahren, abgeleitet haben (Anm. 160).

Worum die heutige Abendvolkshochschule ringt und oft mühsam kämpfen muß - nämlich um die Bereitstellung einigermaßen geeigneter Räume - das war bei der frühesten Form neuzeitlicher Erwachsenenbildung bereits eine Selbstverständlichkeit. Bei der Heimvolkshochschule hatte man jedenfalls sogleich erkannt, daß für den Bildungsvorgang eine echte Heimatmosphäre erforderlich ist.

Leopold von Wiese weist in seiner "Soziologie des Volksbildungswesens" bereits darauf hin, daß in den skandinavischen Heimvolkshochschulen (insbesondere in Dänemark) vorwiegend Mitglieder des bäuerlichen Mittelstandes als Teilnehmer zu finden waren und immer noch zu finden sind; dies trifft auch für die ersten deutschen Heimvolkshochschulen zu, die nach 1900 nach dänischem Vorbild in Schleswig entstanden sind (Anm. 161).

Später kommt neben der Berufsschicht der Bauern auch die neue Berufsschicht der Arbeiter hinzu; um ein markantes Beispiel aus

Deutschland zu erwähnen, sei auf die Einrichtung von "Dreißigacker" und den Namen Eduard Weitsch verwiesen; freilich handelt es sich hierbei um eine Einrichtung, die zwar eine große Ausstrahlungskraft hatte, die sich jedoch auch in der Blütezeit ihres Bestehens nicht ohne weiteres nachahmen ließ.

Wir richten jetzt unser Augenmerk auf die spezifische Arbeitsweise, auf Bildungsplan und Besucherkreis der Heimvolkshochschule. Im Unterschied zur Abendvolkshochschule kann von einem weitgehend homogenen Teilnehmerkreis gesprochen werden, wobei sich die Gleichartigkeit bzw. Ähnlichkeit auf Alter und Stand, auf Berufsrichtung und Interessenlage, oft sogar auch auf das Bildungsniveau erstrecken kann. Die Heimvolkshochschule hat die Möglichkeit, ihren Teilnehmerkreis im voraus auszuwählen. (Pöggeler spricht sogar von "Auswahlschule", was uns jedoch zu einseitig erscheint. Denn es hat sich herausgestellt, daß bei aller Anerkennung des Auswahlprinzips dennoch auch die Heimvolkshochschule aus wirtschaftlichen Gründen manchmal darauf angewiesen ist, dieses Prinzip gemildert anzuwenden bzw. auszuweiten).

Die methodische Form der Arbeit ist überwiegend, wenn nicht ausschließlich, die Arbeitsgemeinschaft. W. Picht, W. Flitner, F. Pöggeler u.a. haben die wesentlichen Ziele der Heimvolkshochschularbeit vorzüglich herausgearbeitet; da diese als allgemein bekannt vorausgesetzt werden dürfen, kann hier eine kurze Charakterisierung genügen, die sich auf die Gesichtspunkte obiger Autoren stützt. Da der Heimvolkshochschule von Anfang an eine präzise und eng begrenzte Aufgabe zugeteilt war, die sich noch dazu bis heute im großen und ganzen "unverändert erhalten" hat, sind selbst in unserer Zeit wesentlich neue Gesichtspunkte nicht hinzugekommen. (Einige Sonderformen der Heimvolkshochschule bestätigen als "Ausnahmen" auch hier die Regel).

Den jungen Erwachsenen, die in eine Heimvolkshochschule kommen, wird zunächst intentionale Erziehung zuteil, indem sie Themen verschiedener Wissensgebiete zu studieren haben. Von Anfang an spielt aber auch die Charakterbildung eine wichtige Rolle, was den Teilnehmern zum Bewußtsein gebracht wird. Neben dieser mehr intentionalen Erziehung wird der funktionalen Erziehung große Bedeutung beigemessen. Die Wohngemeinschaft über einen längeren Zeitraum hin ermöglicht die letztere (d.h. die funktionale Erziehung) in einzigartiger Weise. Pöggeler spricht hier von sog. "indirekter" Selbstbildung, die "durch das Erleben und Mitgestalten einer Wohn-, Arbeits-, Lebens- und Fei ergemeinschaft" (Anm. 162) wirksam werde. Dies ist ein Vorzug, der (bis auf den heutigen Tag) die Heimvolkshochschule unter allen Formen der Erwachsenenbildung auszeichnet, und der in bildungsmäßiger Hinsicht kaum überschätzt werden kann. Nach übereinstimmender Auskunft kommen in den deutschen Heimvolkshochschulen vorwiegend jüngere Erwachsene, im Alter von 18 - 35 Jahren, zusammen. Die Heimvolkshochschule kann durch ihre Bedingungen und die spezifische Arbeitsweise ihrem Teilnehmer bei seiner Selbstorientierung und bei den Bemühungen um die Selbstfindung in persönlichem, beruflichem und sozialem Bereich helfend zur Seite stehen, und ihm auch in seinem "Drang nach Ausweitung des Wissens- und Weltbildes unter fortschreitender Hinwendung auf die berufliche Konkretisation" (Anm. 163) Wegweiser sein.

Die gemeinschaftsbildenden Kräfte von Geselligkeit und Spiel, von Sport, Musik und Tanz können sich am Feierabend unter den Teilnehmern voll entfalten - soweit Geselligkeit, musische und sportliche Betätigung nicht schon in den streng geordneten Tageslauf mit einbezogen wurden. (Eduard Weitsch hat darauf aufmerksam gemacht, daß Erwachsenenbildung im Unterschied zur Jugendbildung stark auf "Sozialisierung des Geistes" (Anm. 164) gerichtet ist).

Das rein formale Wissen steht in jener "Lebensschule" nicht besonders im Vordergrund. Vielmehr ist es jenes "engagierte Wissen",

das zu einer Haltung führt und in der Lebensbewältigung von Bedeutung ist, das schließlich auch zu umfassender Bildung hin-
führt, die in Pflege des Geistes, in Formung des Charakters
sowie in Verantwortungsgefühl sich ausdrückt. Weil zusätzlich
ein Bezug zu dem "zu leistenden Beruf" gegeben ist - man hat
es mit Menschen zu tun, die bereits im Beruf stehen oder sich
unmittelbar darauf vorbereiten -, ist auch wiederholt von "be-
rufsethischer" Bildung (Anm. 165) gesprochen worden.

Eine besondere Bedeutung der Heimvolkshochschule liegt darin
begründet, daß in ihrer Arbeit die allgemeine und berufliche
(berufsethische) Bildung stets integriert geblieben sind.
Ein Moment der Willensschulung kommt in der Tatsache zum Aus-
druck, daß der einzelne Teilnehmer sich zwar frei zum Besuch
der Heimvolkshochschule entschließen kann, daß er aber nach
gefaßtem Entschluß den ganzen Kurs unwiderruflich absolvieren
muß. Die innere Stärke dieser Einrichtung liegt in einer ganz
bewußten und von vornherein beschränkten sowie in einer klar
abgegrenzten Aufgabenstellung, die noch dazu seit Grundtvig
präzise und deutlich formuliert ist.

Es sei noch darauf hingewiesen, daß die Heimvolkshochschule
ihre besondere Bedeutung in der modernen Gesellschaft deswe-
gen besitzt, weil sie an jenen wichtigen Nahtstellen und Grenz-
bezirken tätig wird, wo persönliches Leben und eigener Beruf
mit gesellschaftlichen Gegebenheiten, sowie mit den politischen,
wirtschaftlichen und religiösen Ordnungsbildern zusammentreffen.
In dieser Sicht ist zu bedauern, daß in der heutigen Lebenssi-
tuation ganze Berufsschichten von der Teilnahme an den länger
dauernden Kursen der Heimvolkshochschule ausgeschlossen sind,
was in der Gesellschaftsstruktur selbst begründet liegt. Man
weiß von Dänemark her, daß die Lehrgänge an Heimvolkshochschu-

len in erster Linie von Bauern, sodann auch von Arbeitern besucht wurden und besucht werden; in Deutschland sind schon früh "zahlreiche Heimvolkshochschulen als Land- oder Bauernvolkshochschulen gegründet worden" (Anm. 166), wobei bis auf den heutigen Tag die kirchlich gebundene Landvolkshochschule eine wichtige Rolle spielt. Wenn aber die Bildungsveranstaltungen an Heimvolkshochschulen vorwiegend von Bauern und Arbeitern besucht werden, dann bilden diese Einrichtungen eine wichtige "Ergänzung" zu den städtischen Abendvolkshochschulen, in denen diese beiden Berufsschichten erfahrungsgemäß unter den Teilnehmern nicht sehr stark vertreten sind. (Es gehört nicht zum Thema dieser Arbeit, die Frage der Arbeiterbildung näher zu untersuchen. Es sei aber darauf hingewiesen, daß der Begriff "Arbeiter" heute so allgemein und zugleich so schillernd ist, daß er im Einzelfall unbedingt genauer umschrieben werden müßte. - Wir sprechen hier in einem generellen Sinne von den Arbeitern als einer Berufsschicht, die sich von der Berufsschicht der Bauern, der selbständigen Handwerker, der Angestellten usw. abhebt. Eine Unterscheidung zwischen gelerntem und ungelerntem, zwischen manuellem und industriellem, d.h. maschinell tätigem Arbeiter ist dabei nicht erforderlich).

In Dänemark waren Bauern und Arbeiter die beiden Schichten, denen zur Gründungszeit der Heimvolkshochschule (um 1850) kulturell und geistig, aber auch seelisch und sozial geholfen werden mußte. Als Institution konnte sich die Heimvolkshochschule aber nur dadurch rasch ausbreiten, und tatsächlich "maßgeblichen Einfluß auf die geistige Situation der Nation" (Anm. 167) gewinnen, da die beiden angesprochenen Schichten von ihrem Beruf her gesehen tatsächlich 1 bis 6 Monate in der Heimvolkshochschule zum Besuch einer Arbeitsgemeinschaft zubringen konnten. Dies war für den Erfolg dieser Arbeit von ausschlaggebender Bedeutung. - Zur Gründungszeit der Abendvolkshochschule in Deutschland, war die gesellschaftliche und geistige Situation andersartig, weshalb es auch andere Entwicklungen gab.

Akademien

Die Akademie neuen Stils ist als eigenständige Institutional-Form der Erwachsenenbildung nach 1945 aus dem Typus der Heimvolkshochschule hervorgegangen. Wenn man ihre Entwicklung in Deutschland zur Entwicklung der Heimvolkshochschule in Dänemark in Parallele setzen darf, so kann folgendes ausgesagt werden:

Die Akademie konnte sich nur deshalb so rasch und unerwartet stark ausbreiten, weil durch sie einem großen Kreis von Berufsgruppen in einem hochindustrialisierten Land die Möglichkeit echter Begegnung eröffnet wurde, und weil diese Berufsgruppen andererseits ein Bedürfnis für solche Begegnung hatten. Da nun die potentiellen Besucher der neuen Akademien vielbeanspruchte Menschen sind, die zum Teil leitende Positionen innerhalb der industriellen Gesellschaft einnehmen, konnten die Akademien nur kurze Begegnungstagungen ansetzen, um ihr Publikum tatsächlich zu gewinnen. Weil diese Tagungen sich in den über 10 Jahren des Bestehens der Akademien gut eingeführt haben, ja sich sogar einer wachsenden Beliebtheit erfreuen, was sich in einem entsprechend guten Besuch ausdrückt, hat die Institutional-Form der neuen Akademie in Deutschland - ähnlich wie die Heimvolkshochschule in Dänemark - einen spürbaren Einfluß auf die geistige und gesellschaftliche Situation ausgeübt. Diese Akademie muß als "Akademie neuen Stils" bezeichnet werden, weil sie erstmalig in dieser Form innerhalb der deutschen Erwachsenenbildung moderner Prägung auftaucht.

Wenn man von einem Einfluß dieser Akademie neuen Stils im öffentlichen Leben spricht, so könnte der Einwand kommen, daß diese Einrichtung nur etwas über 10 Jahre besteht und somit zu "jung" ist, als daß sie einen anhaltenden Einfluß ausüben könnte. Die Akademie hat sich jedoch in der kurzen Zeit ihres Bestehens als eigenständige und ganzheitliche Institution erwiesen und behauptet, so wie die Heimvolkshochschule vor über 100 Jahren in Dänemark schon kurz nach ihrer Gründung anhaltende Resonanz gefunden hat.

Damit kann bereits heute über die Akademie neuen Stils eine wissenschaftlich fundierte Aussage gemacht werden. Wir beziehen uns im folgenden auf die von Pöggeler und Hürten (u.a.) gegebenen Gesichtspunkte und wollen versuchen, in präziser Zusammenfassung die Arbeit der neuen Akademie darzustellen, Kriterien und Typika herauszuarbeiten sowie schließlich das bisher Geleistete zu würdigen (Anm. 168).

Dabei wollen wir hier auf die oft gestellte Frage nicht näher eingehen, ob der Begriff der "Akademie" bei den Akademien neuen Stils eine gerechtfertigte Anwendung findet. Wir halten eine solche Erörterung deshalb für unfruchtbar, weil die tatsächliche Entwicklung über diese Frage hinweggegangen ist, d.h. die Akademien selbst durch die Art und das Niveau ihrer Arbeit jene Bedenken zerstreut haben. Wenn heute der altehrwürdige Begriff der "Akademie" in zunehmendem Maße an Einrichtungen vergeben wird, die in keiner Weise an das griechische Vorbild erinnern, so erscheint uns seine Anwendung bei den sog. neuen Akademien der Erwachsenenbildung noch am ehesten gerechtfertigt.

Interessanterweise liegt der Beginn dieser neuartigen Bildungsbemühung im kirchlichen Bereich. Die Evangelische Akademie in Bad Boll öffnete im September 1945 ihre Pforten. Man versuchte

zunächst, länger dauernde Arbeitsgemeinschaften einzurichten, kam jedoch schon bald zur sog. kurzen "Begegnungstagung", die am Wochenende stattfindet oder aber sich über 2 bis 5 Tage erstreckt; dabei wohnen, schlafen und essen die Teilnehmer auf jeden Fall zusammen. - Wer nun sollte sich da treffen, welche "Begegnungen" sollten stattfinden?

Von der Teilnehmerseite her wird ein erster und deutlicher Unterschied zwischen der Akademie neuen Stils und der Abendvolkshochschule sichtbar: die Akademie wendet sich immer nur an einen bestimmten Stand bzw., zum Zwecke der Begegnung, an bestimmte Stände, Berufsgruppen usw. Dabei sind die "Verantwortlichen" dieser Stände von besonderem Interesse: vorwiegend oder ausschließlich sie sollen in ein Gespräch miteinander gebracht werden, wobei sich die Gespräche vorrangig auf die "Weltorientierung" (unter einem jeweils formulierten Thema) beziehen und beschränken sollen.

Es ist als ein Charakteristikum anzusehen, daß jeweils nur eine (und zwar die leitende) Schicht einer Gruppe der Gesellschaft mit ähnlich leitenden Persönlichkeiten einer anderen Gruppe zusammenkommt. Die Akademie ist also nicht allen Interessenten grundsätzlich zugänglich; sie kennt hinsichtlich der Themenstellung - ebenfalls im Gegensatz zur Volkshochschule - klare Begrenzungen. Ein am Rande liegender Gesichtspunkt ist der, daß man es bei "leitenden Persönlichkeiten" wohl überwiegend mit Menschen mittleren oder fortgeschrittenen Alters zu tun hat, da jüngere Erwachsene nur vereinzelt in hohen und führenden Stellen tätig sind.

Die typische Arbeitsform ist das Gespräch. Dieses muß sich vorwiegend auf Fragen der Weltorientierung konzentrieren.

Gegebenheiten persönlicher und sachlicher sowie thematischer Art greifen eng ineinander. Gerade weil in der Akademie Führungs-

kräfte der Gesellschaft sich begegnen sollen, muß die Tagung von kurzer Dauer sein und bevorzugt am Wochenende stattfinden. Denn die führenden Menschen der Gesellschaft sind beruflich stark beansprucht und daher wenig abkömmlich, sodaß länger dauernde Tagungen nicht am Platze wären.

Eine "Kontinuität" sowie eine mehr als nur oberflächliche Wirkung können dadurch erreicht werden, daß die gleichen Stände und Berufsgruppen (mit denselben Vertretern) in mehr oder weniger regelmäßigen Zeitabständen von der Leitung der Akademie angeschrieben und eingeladen werden, das Gespräch fortzusetzen. Eine solche Fortführung des Gedankenaustausches geschieht entweder durch weitere Tagungen oder aber dadurch, daß aus den ehemaligen Besuchern einer Akademietagung sich ein ständiger Kreis entwickelt, der sich in gewissen Abständen trifft. Bei den Evangelischen Akademien spricht man im allgemeinen von "Freundeskreisen"; diese entwickeln in verschiedenen Städten ein gewisses Eigenleben, halten die Verbindung zur "Mutterakademie" lebendig und ziehen weitere Teilnehmer an nachfolgenden Tagungen derselben Akademie an sich - selbst wenn bei deren Zusammenkünften eine ganz andere Problematik Gegenstand der Erörterung war.

Dadurch wird erreicht, daß die Gedanken einer solchen Tagung über deren Dauer hinaus in den Alltag mitgenommen werden, sodaß das einmal begonnene Gespräch fortgeführt wird.

Man kennt seit langem die Zusammenschlüsse ehemaliger Teilnehmer von Arbeitsgemeinschaften an Heimvolkshochschulen. Diese waren aber wochen- oder monatelang unter einem Dach zusammen, lernten sich persönlich näher kennen und führten die bereits in der Heimvolkshochschule entstandene Gemeinsamkeit in loser Form weiter. Ferner haben wir aus dem Bereich der Abendvolkshochschule (als neues und interessantes Phänomen) die sog. Ge-

meinschaften ehemaliger Hörer (einer Arbeitsgemeinschaft) erwähnt, und nun haben wir ein soziologisch adäquates Phänomen auch im Bereich der "Akademie neuen Stils" aufgezeigt. Wie tiefgehend müssen die in einer kurzen Begegnungstagung der Akademie geweckten Impulse sein, daß sie auf Jahre hinaus weiterwirken... -

Nun soll auf zwei typische Formen der Akademie neuen Stils näher eingegangen werden: auf die sog. Evangelischen und Katholischen Akademien. Zu Beginn dieses Kapitels wurde kurz erwähnt, daß der Anfang dieser Bildungsbemühung (Akademie neuen Stils) interessanterweise im kirchlichen Bereich liegt. Daher ist es auch nicht verwunderlich, daß die kirchlich gebundene neue Akademie der Erwachsenenbildung sich einen ganz bestimmten Platz unter den ganz neuen Einrichtungen moderner Erwachsenenbildung errungen hat. Die Akademien haben inzwischen eine ansehnliche Verbreitung im ganzen Bundesgebiet gefunden.

Zunächst einiges über den Typus der Evangelischen Akademie. Wir beziehen uns dabei auf ein konkretes Beispiel in unserem engeren Bereich: die Evangelische Akademie Tutzing. Über die Art der Tätigkeit kann generell ausgesagt werden, daß jeder der dortigen Begegnungen ein ganz bestimmtes Thema gestellt ist, das präzise formuliert wird. (In maßvoller Selbstbeschränkung sowie im Hinblick auf die begrenzte Zeit wird dabei zumeist ein Einzelthema gewählt). Beispiele solcher Themen aus Tutzing sind (Anm. 169):

Glauben - wie macht man das? - Ontologie und Personalismus (für Theologen) - Zwischen Hochkonjunktur und sozialem Unfrieden (für Unternehmer) - Kommunismus - Orden und Bruderschaften - Friede mit dem Judentum? - Der Typ- das halbe Schicksal. Zusätzlich wurden im Jahre 1956 in Gemeinschaft mit anderen Organisationen weitere Begegnungstagungen durchgeführt, z.B.

eine "Tagung für verwitwete Frauen" (in Gemeinschaft mit dem Bayer. Mütterdienst) oder eine "Tagung für Spätheimkehrer".

Eine entscheidende Frage lautet nun: Ist es der Akademie gelungen, die jeweils "Zuständigen" und "Verantwortlichen" für die Teilnahme zu gewinnen? Diese Frage kann aufgrund der Teilnehmer- und Referentenlisten eindeutig bejaht werden. Bei einem der vorher genannten Themen war davon die Rede, daß es "für Unternehmer" gedacht war; selbstverständlich hatten und haben auch die Arbeitnehmer und deren Führer eigene Tagungen, deren eine (im Jahre 1956, ebenfalls in Tutzing) das Thema hatte: "Die Selbstentfremdung des Menschen - ein marxistisches Schlagwort?" (Tagung für Industriearbeiter).

Tritt man in die soziale Problematik ein, dann ist eine wesentliche Voraussetzung dazu, alle Seiten und Partner zu Wort kommen zu lassen. Dazu gehört, daß kompetente Fachleute für Einführungsreferate sowie zur Gesprächsleitung zur Verfügung stehen. Dieses Prinzip wird von den neuen Akademien ständig angewandt, und zwar über den Bereich sozialer Fragen hinaus.

Wenn man die vorher beispielhaft genannten Themen solcher Begegnungstagungen näher ansieht, so wird deutlich, daß sie alle den Rang hoher Aktualität und Wichtigkeit, manchmal sogar hoher "Dringlichkeit" aufweisen. Die Themen sind aber auch anspruchsvoll; daher wird ein Teilnehmerkreis erwartet, dessen Mitglieder auf Niveau bedacht sind und ihren Standpunkt in vernünftiger Argumentation begründen können. Man hat in diesem Zusammenhang von einer gewissen Tendenz "zur Prominenz" (Anm. 170) gesprochen; ob man nicht zuviel "hineinlegt", wenn man diese Tendenz durch den äußeren Umstand noch verstärkt sieht, daß Teilnahme und Aufenthalt (und evtl. auch die Anreise) in den Akademien verhältnismäßig teuer sind?

Als eine Folge der Versammlung von "Prominenz" aus Wirtschaft und Politik, aus Industrie, Handel und Technik, aus dem Sozialbereich, aus dem Kultur- und Geistesleben, aus Kirche und Welt, sind zuweilen neue Zusammenschlüsse eigener Wirksamkeit entstanden. Aus dem Bereich von Bad Boll sind z.B. die "Evangelische Aktionsgemeinschaft für Arbeiterfragen" und die "Evangelische Wirtschaftsgilde für Unternehmer" hervorgegangen. Seit der Gründung der ersten Evangelischen Akademie in Bad Boll haben sich weitere neue Evangelische Akademien konstituiert; diese Bewegung fand eine rasche Verbreitung, sodaß solche Akademien jetzt in allen Landeskirchen bestehen.

Neben diesen Evangelischen Akademien bestehen im Raum der evangelischen Kirche auch andere Akademien, die jedoch "ausschließlich bestimmten Sachgebieten" gewidmet sind (Anm. 171). Dazu gehören die "Evangelische Akademie für Rundfunk und Fernsehen" in Arnoldshain, die "Christliche Presseakademie" in Bad Boll, die "Evangelische Altersakademie" in Hemer und die "Evangelische Sozialakademie Friedewald". Diese Einrichtungen dienen "der Klärung grundsätzlicher Fragen wie der Heranbildung von Fachleuten" (Anm. 172) - (Außerdem gibt es noch eine "Evangelische Akademie Westfalen", die - ähnlich der "Volkshochschule Thüringen" in den 20er Jahren - landschaftlich orientiert und organisiert ist, und an verschiedenen Orten sog. "feste Arbeitskreise" gegründet hat, die Bildungsveranstaltungen durchführen, und im "Erwachsenenbildungswerk der Evangelischen Kirche" zusammengefaßt sind).

Pöggeler weist darauf hin, daß die Akademien von Anfang an darauf bedacht waren, "etwas Neues" zu sein, und zugleich eine neue "Bildungs-Weise" zu verkörpern, "die weit in die Vergangenheit zurückreicht, eben in die Zeit des Philosophierens im Hain des Akademos" (Anm. 173), die aber inzwischen weithin

vererbt war und nun zu neuem Leben erweckt werden sollte. (Bei der "Evangelischen Akademie" hat man sich bewußt an das große Vorbild aus griechischer Zeit angelehnt; später auch bei der "Katholischen Akademie").

Um die entsprechende Atmosphäre für das Gespräch zu schaffen, ging man stets in landschaftlich schöne Gebiete, suchte gepflegte Häuser (umgeben von einem Park), damit der Lärm und die Ablenkungen modernen Lebens von den "Begegnungen" möglichst ferngehalten würden. Andererseits dürfen die Heim- und Arbeitsstätten der Akademien auch nicht allzu abgelegen, fern den großen Straßen und Bahnhöfen sein, denn die vielbesprochenen und oft prominenten Teilnehmer sollen bequem wie rasch an- und abreisen können.

Als Besonderheit muß erwähnt werden: Bei den Evangelischen Akademien schließt der Begriff der Akademie stets ein Gebäude ein; außerdem wird der Ort, an dem sie wirken, im Titel mit erwähnt. Die Katholische Akademie ist nicht immer ortsgebunden, worauf noch kurz eingegangen wird.

Abschließend sei darauf hingewiesen, daß u.E. das innerste und letzte Anliegen der Evangelischen Akademie ein seelsorgerisches, religiöses ist; wir befinden uns mit dieser Ansicht in Übereinstimmung mit der Fachliteratur. "Die Leitung der Evangelischen Akademien liegt ... stets in den Händen ordinierter Geistlicher, worin sich deutlich das seelsorgliche Anliegen der Akademien ausdrückt" (Anm. 174). Die "Form der bildenden Begegnung" wird auch als eine "Mischung von Kurztagung, Freizeit und geistlicher Übung" bezeichnet (Anm.175).

Zusammenfassend ist über Anlage und Verlauf der Tagungen an den Evangelischen Akademien festzustellen, daß die Leitung auf ei-

nen vielbeschäftigten, arbeitsmäßig überlasteten oder jedenfalls sehr angestregten Teilnehmer bewußt Rücksicht nimmt. Daher ist allgemein auch körperliche Entspannung und Erholung vorgesehen; Zeitspannen der Ruhe und Besinnung sind in das Programm einer jeden Begegnungstagung eingeplant. Spaziergänge im Park unterbrechen die Kurzreferate und Aussprachen; ferner tragen Schriftlesungen, Meditationen und musische Beschäftigungen zur Abwechslung und Abrundung des Gesamtprogramms bei.

Dem Typ der Evangelischen Akademie ist ein echter Bildungscharakter nicht abzusprechen. "Gerade in den scheinbar 'unandragogischen' Maßnahmen, etwa im stillen Umgang durch den Park, in der individuellen Meditation in Kapelle, Lesezimmer oder Wohnzimmer, im Genuß eines Kunstwerks, im Sich-Freuen an einer gelungenen künstlerischen Form an Möbel, Tapete oder Architektur" kann sich eine in hohem Maße "b i l d e n d e Wirkung" zeigen (Anm.176).

Die Katholischen Akademien sind an Zahl geringer als die Evangelischen Akademien; ihnen ist im Unterschied zu jenen thematisch wie in der gesamten Arbeit eine engere Grenze gezogen. Nicht vornehmlich aus äußeren Gründen, sondern durch die wesentlich andere Struktur katholischer "Seelsorgs- und Bildungsarbeit". Es braucht (mit Hürten) nur an die Bedeutung des Sakraments und dessen zentrale Stellung im katholischen Gottesdienst erinnert zu werden (Anm. 177); in der Katholischen Akademie ist ebenfalls - durch die ganze Arbeit hindurch - ein seelsorgerisches Anliegen erkennbar. Allerdings können wir der Ansicht Hürtens nicht beipflichten, daß die Katholischen Akademien weniger als die Evangelischen Akademien daran interessiert und darauf angelegt seien, die der Kirche entfremdeten Kreise anzusprechen (Anm. 178).

Die Katholischen Akademien im Bundesgebiet arbeiten nicht alle nach demselben Muster; einige sind ortsgebunden (wie die Evange-

lischen Akademien) und führen daher ihre Tagungen und Seminare stets im eigenen Hause bzw. am selben Orte durch. Andere hingegen sind als sog. "Wanderakademien" angelegt; hier bedeutet der Name "Akademie" mehr das geistige Zentrum einer Organisation ohne festen Sitz (außer einem Büro) sowie eine ganz bestimmte "Bildungsweise". Die Veranstaltungen und Tagungen werden an verschiedenen Orten durchgeführt. Dabei bemüht man sich, Eigenarten und Besonderheiten des jeweiligen Gebietes und seiner Bevölkerung, sowie deren Traditionen zu berücksichtigen und daran anzuknüpfen.

Durch die zunehmenden und vielfarbigen Akademiegründungen in letzter Zeit angeregt (und offenbar etwas beunruhigt) haben sich die Leiter der Katholischen Akademien bei einer Zusammenkunft am 15. und 16. Dezember 1958 in Frankfurt / Main u.a. damit beschäftigt, den Begriff "Katholische Akademie" zu klären und möglichst abzugrenzen. In dem Bericht darüber (Anm.179) heißt es, daß der (im katholischen Raum) im allgemeinen von den Bischöfen verliehene Name "Akademie" nach dem Wunsch des Leiterkreises der Katholischen Akademien in Zukunft "nur unter bestimmten Voraussetzungen" verliehen werde. Aufgrund der Ergebnisse einer gründlichen und ausführlichen Erörterung des ganzen Fragenkreises will man anstreben, daß der Titel "Katholische Akademie" für die sog. "allgemeine" Akademie geschützt werde, "weil nach Gründung der 'Akademie für Jugendfragen' kaum noch eine Möglichkeit besteht, die Gründung weiterer Spezialakademien im katholischen Raum durch diesen Schutz zu verhindern" (Anm. 180).

Nach dem Bericht über jenes Treffen sind dabei (erstmalig in der Bundesrepublik) "Charakteristika der Katholischen Akademie" erarbeitet worden, die nun allgemein angewandt werden sollen.

Sie heißen:

- 1.) Universalität der Thematik
- 2.) Offenheit des Teilnehmerkreises
- 3.) Vorausschauende Planung der Fragestellung
- 4.) Einhaltung eines bestimmten Niveaus (Verbindung von Forschung und Leben)
- 5.) Gespräch und Diskussion als wichtigste Methoden
- 6.) Kontinuität der Arbeit
- 7.) Regionale Schwerpunkte

Der Bericht schließt mit der Feststellung aus jener Zusammenkunft, daß der Titel "Katholische Akademie" (an obige Charakteristika gebunden) "nicht an Häuser vergeben werden sollte", vielmehr soll mit ihm eine "bestimmte Arbeitsweise", ein methodischer Vorgang usw. gekennzeichnet sein. "Der Akademieleiterkreis selbst wird um diesen Titelschutz bemüht sein" (Anm. 181).

Nach gegenwärtigem Stand überwiegen die kirchlich gebundenen Akademien der Erwachsenenbildung zahlenmäßig bei weitem. Daneben gibt es vorwiegend solche Akademien, die der Arbeiterbildung dienen, so die "Akademie der Arbeit" oder die "Akademie für Gemeinwirtschaft", um nur einige zu nennen, die dem Bereich der Erwachsenenbildung angehören. Die "Akademie für Politische Bildung" in Bayern gehört in das Gebiet der freien Erwachsenenbildung; da sie ausgesprochenen Öffentlichkeitscharakter besitzt, stellt sie eine Einrichtung eigener Art innerhalb der heutigen Erwachsenenbildung dar.

In einer Zeit des Näherrückens der Völker und Nationen sei abschließend hervorgehoben, daß sich Heimvolkshochschule und Akademie in hervorragendem Maße für internationale Begegnungen eignen.

III. NEUE INSTITUTIONAL-FORM:

DOPPELTYPUS VON AKADEMIE UND VOLKSHOCHSCHULE

Würzburger Domschule - Akademie für Erwachsenenbildung der Diözese
Würzburg

Im bayerischen Raum gibt es eine neuartige und inzwischen allgemein anerkannte Einrichtung der Erwachsenenbildung, die wesentliche Bestandteile der Abendvolkshochschule wie auch der Akademie neuen Stils in sich vereinigt. Die Würzburger Domschule nennt sich in einem erweiterten Titel "Akademie für Erwachsenenbildung der Diözese Würzburg".

Wir haben in der bisherigen Darstellung institutioneller Entwicklungen in der Erwachsenenbildung der Gegenwart von typischen Ausprägungen gesprochen, und dabei deren Wesen und Arbeitsweise sowie die besonderen Möglichkeiten erörtert. Nach den traditionellen Typen der Abend- und Heimvolkshochschule wurde der neue Typus der Akademie der Erwachsenenbildung geschildert; dabei erwies es sich als notwendig, die Evangelischen und Katholischen Akademien besonders anzuführen (wobei einige von ihnen zur Verdeutlichung des Typus namentlich genannt wurden).

Die Akademie neuen Stils ist aus der Heimvolkshochschule hervorgegangen, mit der sie heute noch manches Gemeinsame verbindet.

Nun gibt es aber eine völlig neuartige Einrichtung, die als "Mischform" von Akademie und Volkshochschule anzusehen ist. Um das Wesen und die Arbeitsweise, sowie die verschiedenen

Arbeitsformen, entsprechend würdigen zu können, sei gestattet, im Anschluß an die Schilderung von Typen eine einzelne Institution konkret vorzustellen. Dies mag umso berechtigter erscheinen, als es bisher nur einen solchen Doppeltypus von Akademie und Volkshochschule gibt, und die Würzburger Domschule damit beanspruchen kann, Sonderfall zu sein, in dem Typus und konkrete Ausprägung vereinigt sind.

Der Leiter der Würzburger Domschule weist im Vorwort zum Programm des Winterhalbjahres 1958/59 (Anm. 182) darauf hin, daß seine Institution im Laufe ihrer zehnjährigen Tätigkeit "allmählich einen eigenen Stil der Bildungsarbeit entwickelt hat, der sie ungeachtet aller Gemeinsamkeiten doch charakteristisch von allen anderen Bildungswerken unterscheidet" (Anm. 183). Er ist sich voll bewußt, daß es sich nicht einfach um eine katholische Volkshochschule handelt, denn dazu fehlt die Weite des Programms; andererseits hat sie mehrere verschiedene Arbeitsformen entwickelt, die es in einer gängigen Volkshochschule nicht gibt. Für eine "sonst auf katholischer Seite" bestehende Bildungseinrichtung aber ist die Vortragstätigkeit der Domschule "zu systematisch, ihr Wirkraum ist zu groß und ihr Programm nach Form und Inhalt zu umfänglich" (Anm. 184).

Da sie nicht nur Tagungen und Treffen veranstaltet, sondern der abendlichen Vortragstätigkeit einen breiten Raum gewährt, läßt sie sich auch nicht in den bekannten Typus der Katholischen Akademie einordnen. Außerdem gibt es in ihr sowohl "Eliten- und Breitenarbeit" als auch eine große Spannweite verschiedenster Themen, was dem Stil moderner Akademiearbeit zuwiderläuft.

Aus dieser Charakterisierung glauben wir ableiten zu dürfen, daß es sich bei der Würzburger Domschule tatsächlich um einen

eigenständigen und neuen Typus, um eine zusätzliche Institutional-Form moderner Erwachsenenbildung handelt. Wir werden dies im einzelnen noch belegen.

Im gedruckten Programm des Winterhalbjahres 1958/59 ist die Schluß-resolution des 2. Laien-Weltkongresses (1957) den eigentlichen Ankündigungen der Bildungsveranstaltungen vorangestellt; nach Ansicht des Leiters der Domschule entspricht das Programm seiner Institution dem Inhalt nach genau den "zeitnotwendigen Forderungen" jener Resolution.

Die verschiedenen Arbeitsformen in Würzburg sind aufeinander abgestimmt und sogar ineinander verzahnt. Zunächst wird ein Jahresthema aufgestellt, das in einer Folge einzelner Vortragsthemen konkretisiert und inhaltlich näher bestimmt wird. Gearbeitet wird grundsätzlich nur im Herbst und Winter: von Oktober bis März des folgenden Jahres. Einige dieser Jahresthemen (die dann jeweils bei einem Abend pro Monat in insgesamt 6 Abenden entfaltet werden) lauten: "Mensch - Welt - Gott"; oder: "Gesunde Familie - gesundes Volk"; oder: "Sinnvolle Freizeit (Was tun wir, wenn wir nichts tun?)".

Sämtliche Vortragende und Referenten sind gehalten, vor ihren Referaten eine Kurz-Skizze schriftlich auszuarbeiten und der Leitung der Domschule zur Verfügung zu stellen. Diese Skizze wird den Teilnehmern und Besuchern der Abende ausgehändigt.

Im Anschluß an die einzelnen Vortragsabende (deren jeder ein in sich abgeschlossenes Thema hat) bilden sich sog. Diskussionskreise. Da jeder Teilnehmer eine kurze, schriftliche Fixierung der wichtigsten Gedanken des Vortrags in Händen hat, kann die Aussprache über den Vortrag auch Tage später sinnvoll und konzentriert stattfinden, selbst wenn der Referent (der oft von auswärts eingeladen wurde) dann nicht mehr persönlich anwesend ist. Die Gedanken solch eines Vortrages werden, dem mündlichen Bericht

des Leiters der Domschule zufolge, oft mehrere Abende lang diskutiert.

Die viel angestrebte, doch nur selten erreichte Abstimmung von Bildungsmaßnahmen scheint innerhalb des katholischen Bereiches in Würzburg gelungen zu sein. Denn die katholischen Organisationen aller Richtungen senden ihre Mitglieder zu den Bildungsabenden der Domschule; die dort behandelten Themen werden innerhalb der eigenen Organisationen an nachfolgenden Abenden besprochen und ausgewertet. Somit ist eine optimale Breitenwirkung der Arbeit gegeben, zumal die meisten Verbände und Organisationen die Würzburger Domschule als "ihre eigene Bildungseinrichtung" betrachten und dementsprechend unterstützen. In Konsequenz dieser Einstellung verzichten die katholischen Organisationen sogar auf eigene Bildungsveranstaltungen.

Die besondere Methode der Domschule besteht darin, daß monatlich an ein und demselben Ort nur ein Vortragsabend stattfindet. Dieses System ermöglicht eine rechtzeitige und umfassend angelegte Werbung, die sich mit allen Einzelmaßnahmen voll und ganz auf den monatlichen Abend konzentrieren kann.

Nun zur Arbeitsweise der Würzburger Domschule. Es war bereits die Rede von den sog. Jahresthemen, die sich in 6 Abenden entfalten. Unter dem Obertitel "Im Brennpunkt der Entscheidungen" lauteten die Themen der Einzelvorträge im Winter 1958/59:

Kirche und Bildung

Der rechte Augenblick - Entscheidungsjahre
im Leben unserer Kinder

Gott braucht Menschen

Der Laie in der Kirche

Ist Diktatur nicht praktischer?

Deutschland in der Welt

Neben diesen großangelegten, öffentlichen Vorträgen sind Arbeits-

kreise eingerichtet, deren Teilnehmer sich in 14tägigem Abstand treffen. Dabei laufen mehrere solcher Arbeitskreise gleichzeitig; ihr Generalthema (z.B. Kirche und Kunst, Kirche und Wirtschaft, Kirche und Politik) hat manchmal auf Jahre hinaus Gültigkeit. Auch diese Hauptthemen werden für die einzelnen Arbeitsabschnitte unterteilt. Es ist zu betonen, daß es auch Arbeitskreise mit rein profaner Thematik gibt, so beispielsweise: "Fränkische Arbeitsgemeinschaft (mit Führungen)"; "Literarischer Arbeitskreis".

Das bisher Dargestellte (im Gesamtprogramm der Würzburger Domschule) umfaßt Vortragsreihen, Diskussionskreise sowie Arbeitskreise. Dieses Programm könnte einer auf lange Sicht und klar planenden Volkshochschule irgendeiner Stadt entstammen (wenngleich sich das Vortragsprogramm der Domschule über ein geographisch weit ausge dehntes Gebiet erstreckt).

Der Stil der im folgenden geschilderten Veranstaltungen entspricht dagegen der Arbeitsform der sog. neuen Akademie der Erwachsenenbildung. Hier sind Wochenendtagungen an erster Stelle zu nennen, wozu gewisse Bildungsschichten, Berufsgruppen usw. ganz gezielt eingeladen werden. "Frauen zwischen Familie und Fabrik", "Die berufstätige Frau im Büro", "Besinnungstage für Abiturienten" heißen solche Tagungsthemen. Daneben werden Wochenendtagungen ganz nach Art der Evangelischen und Katholischen Akademien abgehalten, so z.B. für Bürgermeister, Unternehmer und Betriebsleiter, für Juristen, Altphilologen und Naturwissenschaftler.

Bei dem großen Mitarbeiterstab der Domschule müssen ferner einige Studientagungen für die eigenen Mitarbeiter, für die verantwortlichen Leiter ländlicher Seminare usw. angesetzt werden. Typische "Begegnungstagungen" (z.B. für Priester und Laien) sowie Wochenendseminare über besonders drängende Zeitfragen (Vom Sinn des Todes u.ä.m.) runden das Bild dieser zweiten Arbeitsform an

der Würzburger Domschule ab.

Bei diesen und den übrigen Veranstaltungen geht es im letzten um christliche Verwirklichung. In der Begegnung zwischen Priestern und Laien liegt nach Auskunft des Leiters der Domschule die Grundtendenz darin, von einem patriarchalischen Standpunkt zu einem Verhältnis der Partnerschaft zu kommen. Ziele der gesamten Bildungsarbeit sind ein menschliches und christliches Ordnungsbild. Aus diesem Grunde werden auch komplizierte und schwierige Fragen aufgegriffen, wie: "Der Akademiker zwischen Glauben und Wissen" - "Student und Studentin" - "Der Intellektuelle und seine Verantwortung".

Die Prinzipien der Würzburger Bildungsarbeit liegen damit auf der Hand: es wird nur gezielte Bildungsarbeit geleistet, deren Planung jeweils auf lange Sicht erfolgt. Die Würzburger Domschule sieht ihre Aufgabe nicht etwa darin, "Lebenshilfe" zu geben; sie möchte vordringlich diese unsere Welt, so wie sie ist, zeigen und erklären, will sie konfrontieren mit dem christlichen Glauben, um von da aus eine Lebensmöglichkeit in dieser unserer Welt zu eröffnen. Das heißt in anderen Worten, sie will die Christen von heute in dieser Welt von heute so formen, daß sie der Welt von heute und morgen gewachsen sind.

Ganz nüchtern ausgedrückt ist die Absicht der Domschule, nicht Neues zu behandeln, sondern bereits Vorhandenes erst zu klären und zu ordnen.

Die Würzburger Arbeit begann - vor über 10 Jahren - mit Arbeitskreisen, die ausschließlich in der Stadt Würzburg abgehalten wurden. Später kamen die Vortragsreihen (mit Einzelthemen) hinzu, die aber nicht völlig isoliert behandelt werden, sondern in Zusammenhang und Abstimmung mit anderen Themenkreisen und Veranstaltungen gesehen werden müssen.

Es kann nicht verkannt werden, daß es allseits günstige Bedingungen waren, die ein dem Umfang wie der Intensität der Arbeit nach heute beachtliches "Bildungswerk" so gut gedeihen ließen. Der "Doppeltyp" der Würzburger Arbeit wurde nur möglich, weil einerseits die bereits vorhandene und gut funktionierende Organisation seitens der Diözese sowie die Unterstützung durch die Katholische Aktion eine Breitenarbeit wie in einer regionalen Volkshochschule erlaubten, ohne daß dazu ein eigener Verwaltungsapparat hätte geschaffen werden müssen. Andererseits ermöglichte eine starke Zentrale mit eigenem Haus (das neben Tagungsräumen auch 70 Betten für Tagungsteilnehmer stellt), daß auch der Akademiestil neuer Prägung ohne größere Schwierigkeiten in die Arbeit einbezogen werden konnte. Trotz dieser äußeren Voraussetzungen wäre ohne einen tatkräftigen und weitblickenden Initiator ein solches Werk nicht gelungen.

Die Domschule zu Würzburg hat ihre Arbeit langsam aufgebaut und ist in der Vorbereitung wie Nachbereitung der Veranstaltungen bis zur Stunde überdurchschnittlich gründlich geblieben. (Vielleicht liegt auch darin ein Geheimnis des Erfolges). - Sämtliche Referenten eines Jahres (aus allen Arbeitsformen) werden einmal jährlich zu einer Studientagung zusammengerufen; dabei wird das gesamte veranstaltete Programm einer kritischen Prüfung unterzogen. Im Anschluß daran wird die kommende Planung eingehend besprochen.

Diese neue Planung beginnt so frühzeitig, daß sämtliche Referenten - auch die prominenten und stark beanspruchten - meist ohne Schwierigkeit gewonnen werden können. Das einmal angesetzte Programm wird unter allen Umständen durchgeführt - es sei denn, daß gewichtige Gründe im Einzelfall gegen eine Veranstaltung sprechen.

Drei praktische Grundsätze der Domschularbeit lauten:

- 1.) Nur sorgfältig ausgewählte Redner, die sich möglichst schon einmal bewährt haben (und die daher den Zuhörern bereits bekannt sind) werden eingesetzt.
- 2.) Die Veranstaltungen müssen genau und richtig "dosiert" sein: Eine regelmäßige, nicht zu häufige Folge bietet den besten Besuch.
- 3.) Nach jedem Vortrag, Referat, Arbeitskreis muß die Möglichkeit zu einer Aussprache gegeben sein.

Die zunächst in Würzburg angelaufene und dort erfolgreiche Bildungsarbeit wurde später auf benachbarte Orte ausgedehnt. Auf Grund des bisher Gesagten kann man jetzt verstehen, warum die ursprünglich auf Würzburg-Stadt beschränkten sechs Vorträge pro Winterhalbjahr heute in 50 Orten der Diözese stattfinden, sodaß in einem Semester insgesamt 300 öffentliche Vortragsabende abgehalten werden. Nach zuverlässigen Berichten ziehen solche Vorträge zuweilen mehrere hundert Besucher an.

Es mag von Interesse sein, auch die Altersstufung der Teilnehmer an den verschiedensten Veranstaltungen der Würzburger Domschule im Durchschnitt festzustellen. Die Hauptschicht dieser Teilnehmer gehört der Altersgruppe von 35 bis 45 Jahren an. Dies ist deshalb besonders interessant, weil gerade diese Altersgruppe an der Abendvolkshochschule generell nur schwach vertreten ist. - Andererseits ist aufschlußreich, daß die Jugend und die Menschen ab 45 Jahren bei den Bildungsbemühungen der Würzburger Domschule fast ganz fehlen. Mit der Altersgruppe von 35 bis 45 Jahren ist die "tragende Schicht" der Gesellschaft unerwartet stark vertreten. Der Grund hierfür mag teilweise darin zu suchen sein, daß die Bildungsarbeit der Würzburger Domschule überwiegend in ländlichen Gemeinden erfolgt.

Die Würzburger Domschule - Akademie für Erwachsenenbildung der Diözese Würzburg glaubt in ihrer Arbeit genau den Weg zu beschreiten, den der 2. Laien-Weltkongress als besonders wichtig aufgezeigt hat, wenn er sich das Thema wählte: "Der Laie in der Krise der modernen Welt - seine Verantwortung und seine Bildung".

IV. ZUR AUFGABE DER ERWACHSENENBILDUNG IN UNSERER ZEIT.

Der äußere Fortschritt und die seelische Situation des Menschen

Um über die Aufgabe der Erwachsenenbildung in der gegenwärtigen Situation eine Aussage machen zu können, müssen wir uns vorher mit der Stellung des Menschen in unserer Zeit befassen. Die heutige Situation wird nur verständlich, wenn wir die Entwicklung auf unserem Kontinent in den letzten hundert Jahren sorgfältig studieren. Diese " stand unter dem Zeichen eines äußeren Fortschritts, der auf den Erkenntnissen der Naturwissenschaften, den Erfindungen der Technik und ihrer Nutzbarmachung für Industrie und Wirtschaft beruhte" (Anm. 185). - In diesem äußeren Fortschritt zeigt sich aber nicht nur eine Entfaltung und graduelle Steigerung jener Tendenzen, die bis in das 17. Jahrhundert zurückreichen; wir verstehen die ganze Entwicklung wohl nur dann, wenn wir von "Strukturänderungen ganzer Kulturzweige" (Anm. 186) ausgehen.

Die Konstruktion neuer Maschinen und Geräte von unwälzender Bedeutung wäre nicht möglich gewesen, hätten die Naturwissenschaften nicht die analytisch-experimentelle Methode (seit dem 17. Jahrhundert) eingeführt. Im Experiment werden Naturvorgänge herbeigeführt und isoliert, sodaß sie "beobachtbar und meßbar" werden. Eine Veränderung ist aber auch in dem Bereich der Technik festzustellen, die insbesondere in der Erfindung der selbsttätigen Maschine zum Ausdruck kommt. "Zwei Kulturzweige, die bisher nur auf wenigen Gebieten (so vor allem im Bau nautischer Instrumente, von optischen Geräten und Präzisionswaffen) kooperiert hatten, aber im wesentlichen unabhängig voneinander betrieben wurden, traten nun in die engste methodische Verbindung" (Anm. 187).

Das Bild wird aber erst vollständig, wenn wir noch ein Drittes hinzunehmen: zur eben beschriebenen neuen Denk- und Arbeitsweise in Naturwissenschaft und Technik kam noch eine völlig neue Produktionsweise hinzu, deren "Geist" ebenfalls in das 17. Jahrhundert zurückreicht (Anm. 188).

Erst diese drei Faktoren zusammen ergeben jenen "äußeren Fortschritt", von dem eingangs die Rede war. - Das neue technische Zeitalter hat aber auch Veränderungen mit sich gebracht, die weit in das Persönliche und Gesellschaftliche hineinreichen. M. Keilhacker führt solche Folgerungen auf, vor allem jene, die besonders stark auf die bisherige Struktur einwirkten (Anm. 189). So wurde die Sesshaftigkeit der Bevölkerung (zunächst und vorwiegend in den industriell bestimmten Ländern und Kontinenten) weitgehend aufgehoben, das "Verhältnis zur Natur und zum Menschsein im ganzen" (Anm. 190) veränderte sich. Im Zuge der neuen Einstellung zur Natur waren sodann die "Machbarkeit und Tauschbarkeit der Dinge" (Anm. 191) weitere Stationen des neuen Zeitalters. - Während früher die Anstrengungen des Menschen darauf gerichtet waren, die bereits vorhandenen Bedürfnisse zu befriedigen, entsteht jetzt eine künstliche Weckung neuer Bedürfnisse sowie die "Kommerzialisierung" derselben.

In diesen "Folgerungen" liegen großenteils fühlbare Erleichterungen des menschlichen Lebens begründet, was nicht verkannt werden soll.

Trotz dieser "Neuerungen" und Verbesserungen in der äußeren Lebenssituation hat sich, parallel dazu verlaufen, in der abendländischen Menschheit eine Unsicherheit und Angst ausgebreitet, die ob ihres existentiellen Charakters sowie durch ihr Vordringen in die Tiefe und Breite eine bis heute wachsende Beun-

Ruhigung ausgelöst haben. Während das äußere Leben sich steigerte, schien das innere mehr und mehr zu "verarmen".

Gehen wir kurz den Gründen nach, worin die Schwierigkeiten für die veränderte "innere" Lage des Menschen zu suchen sind.

Ph. Lersch hat von der "rationalistischen Einstellung" gesprochen, die sich u.a. in einer "Verzweckung der Welt" geäußert habe (Anm. 192). Denn die Rationalisierung gehe darauf aus, sich die Welt und ihre Kräfte dienstbar zu machen. Lersch nennt in diesem Zusammenhang den "Apparat" und zwar sowohl als "erfundenes Arrangement von Mitteln" als auch als "System von Mitteln", die jeweils zu einem ganz bestimmten Zweck geschaffen wurden (Anm. 193).

Die moderne Rationalisierung hat nach Lersch aber auch eine früher nie gekannte "Entinnerlichung" des Menschen sowie eine "Einbuße an Lebensunmittelbarkeit" (Anm. 194) zur Folge gehabt. Als wohl relevanteste Auswirkung wird schließlich die "Vermassung" genannt, die sich in einer "Nivellierung, Ausschaltung des qualitativ Einmaligen am einzelnen, Aufhebung der individuellen Unterschiede und der persönlichen Eigenprägung" (Anm. 195) geäußert habe. Dadurch ist auch die "persönliche Selbständigkeit und Freiheit" aufgehoben, und die "persönliche Verantwortung" weitgehend ausgeschaltet worden (Anm. 196).

Welche Aufgabe kommt nun der Erwachsenenbildung in der also charakterisierten Weltsituation zu? Da der Mensch von den Gefahren der neuen, äußeren Situation nicht so sehr in seinem äußeren Leben, als "vielmehr in seinem seelischen und geistigen Bestand" bedroht ist, "ist Bildung heute das Feld, auf dem die Entscheidungen im Kampf um die Selbstbehauptung des Menschen fallen" (Anm. 197). Es ist unmöglich, sich als junger Mensch und in den traditionellen Schulen aller Gattungen auf diesen Kampf um die eigene Selbstbehauptung in vollem Umfang vorbereiten zu können. Denn dazu sind

kräfte, Erfahrungen und Haltungen erforderlich, die der junge Mensch nicht haben kann. Solch eine Entscheidung kann außerdem nicht rein theoretisch vorbereitet und getroffen werden. Das Feld der Entscheidungen ist groß, verwirrend und oft unübersichtlich geworden, die Entscheidung selbst schwierig. Während der Mensch früherer Zeit Formung und Rückhalt durch die traditionellen Bindungen in Familie und Beruf, selbst in der Gesellschaft gefunden hat, sind heute diese Bindungen weithin gelockert oder sie haben aufgehört zu bestehen. Eine Bindung zur Kirche, manchmal auch zur Religion, besteht bei vielen nicht mehr. In einer vielschichtig und unüberschaubar gewordenen Gesellschaft kann sich der einzelne, allein auf sich gestellt, kaum noch zurechtfinden, geschweige denn Rückhalt finden. Daher sind Einrichtungen notwendig geworden, die dem Individuum bei der Selbstfindung sowie im Kampfe um die Selbstbehauptung Anleitung und Hilfe geben. Hier setzt die Aufgabe der Erwachsenenbildung (im weitesten und zugleich in einem ganz konkreten Sinn) in unserer Zeit ein (Anm.198).

Freiheit, Entscheidung, Verantwortung -
zentrale Begriffe der Erwachsenenbildung

Es ist heute nicht mehr möglich, die Erwachsenenbildung an einem bestimmten Leitbild zu orientieren, weil es eine einheitliche Welt-Anschauung und Gesellschaft nicht mehr gibt. Die weltanschaulichen Überzeugungen sind so verschieden, die religiösen Auffassungen in ihrer Unterschiedlichkeit so groß, daß man selbst daraus keine einheitliche, deutlich bestimmte Bildungsidee ableiten kann, die für alle Menschen eines Volkes verbindlich sein könnte (es sei denn z.B. eine christliche Idee, die dann aber auch nur für die Christen Geltung haben kann). "Allerdings gibt es eine gemeinsame Basis der Gesittung und der Überzeugung, die für alle Glieder unseres Volkes verbindlich ist; dieser gemeinsame Besitz ist kostbar und kann und soll in der Arbeit der Erwachsenenbildung sowohl vorausgesetzt als auch gestärkt und gesichert werden" (Anm. 199). Leider wird in vorstehend zitiertem Satz nicht ausgesprochen, w e l c h e "Überzeugung", die allen Menschen unseres Volkes gemeinsam sein soll, gemeint ist. Wir bezweifeln nicht, daß es einen "gemeinsamen Besitz" und Bestand an "Gesittung" gibt; bei der "Überzeugung" wird es dagegen schon recht schwierig.

Man kann eine neue Bildungsidee nicht einfach dadurch zu gewinnen versuchen, daß man all das Trennende, Hindernde, Schwiäriige in den vorhandenen Bildungsbegriffen ausschaltet, um so eine neue, gemeinsame Basis zu finden, die in unserem Kulturbereich

etwa unter dem Zeichen der Humanitätsidee steht, oder stehen könnte. Denn der durch Reduzierung gewonnene neue Bildungsbegriff wäre zu allgemein, zu unverbindlich und auch zu "flach"; er würde der Kraft und Anziehung sowie einer gesunden Spannung entbehren. Bildung wird gerade da wirksam, wo sich verschiedene Ideen und Einstellungen begegnen, sie verwirklicht sich als "europäische Bildung heute im Widerstreit von Christentum und Säkularisation, im Widerstreit von staatlichem und genossenschaftlichem Regiment, im Widerstreit verschiedener Bildungskonzeptionen" (Anm. 200). -

In all dem Widerstreit wird aber die abstrakte Idee der Freiheit sichtbar, die die verschiedenen und oft sich widersprechenden Entwicklungen in der tausendjährigen Geschichte Europas erst ermöglicht hat. So ist auch "das gemeinsame Medium aller europäischen Bildung ... die Freiheit, die, aus griechischen, christlichen und germanischen Wurzeln erwachsen, zu immer neuen Entdeckungen und Lebensformen ... geführt hat" (Anm. 201).

Für die Pflege und Erhaltung der Freiheit ist Voraussetzung, daß sich der einzelne ihrer bewußt wird. Auch das Grundprinzip in der Erwachsenenbildung ist die Freiheit, so wie die menschliche Persönlichkeit ohne Freiheit schlechthin nicht denkbar ist. In diesem Licht bedeutet die Freiwilligkeit, wie sie nur in der Erwachsenenbildung und ihren Einrichtungen zu finden ist, eine große Chance für unsere Gesellschaft. Schon der Besuch als solcher geschieht freiwillig, der Teilnehmer ist frei in der Wahl des Themas und weitgehend auch des Kursleiters; er kann in Freiheit seine Meinung äußern und er soll dies tun, denn nur so entsteht ein Gespräch. In Freiheit soll aber auch die Entscheidung des einzelnen vorbereitet und er an sie herangeführt werden, besonders wenn es sich um eine Stellungnahme zu Fragen unserer Zeit und Welt handelt.

Nur jener ist im letzten frei, der sich nach gründlicher Vorbereitung sowie "in Bildung" für etwas entschieden hat. - Niemand z.B. an einer Volkshochschule ist gehalten, die Ansicht des Kursleiters zu einer bestimmten Frage zu teilen oder gar anzunehmen. Aber sämtliche Teilnehmer - einschließlich des Kursleiters - sollen das, wofür sie sich entschieden haben, zum Ausdruck bringen. Nur derjenige Leiter eines Kurses kann die Teilnehmer an die verantwortete Entscheidung heranzuführen, der sich selbst entschieden hat. "Denn der Bildungsvorgang ist nicht möglich, wenn die Freiheit, sich zu binden, nicht auch wirklich ausgeübt worden ist" (Anm. 202).

Es ist eine charakteristische Erscheinung der Massengesellschaft, daß der einzelne seiner Verantwortung entoben oder gar beraubt ist. Dies hängt "mit der Aufhebung von Freiheit und Selbständigkeit" unmittelbar zusammen, worauf Lersch hingewiesen hat: "Denn Verantwortung kann nur dort übernommen werden, wo der Mensch aus der Freiheit eigener Urteilsbildung und eigener Entscheidung handelt" (Anm. 203).

In der Erwachsenenbildung spielt die Verantwortung, das Hinführen zu persönlicher Verantwortlichkeit eine große Rolle. Denn wenn zur freiheitlichen Entscheidung nicht auch die Verantwortung hinzukommt, ist unsere Gesellschaft in Gefahr, in ein Chaos zu geraten.

Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen sagt in einem Gutachten über die Ausbildung der Lehrer an Volksschulen vom September 1955: "Die bildenden Kräfte und Gehalte unserer Kultur können nur gerettet und entfaltet werden, wenn die Erziehung in der Hand von Menschen liegt, die bei klarer eigener Stellungnahme bereit und fähig sind, mit Andersdenkenden und Andersglaubenden zusammen Verantwortung zu sehen und zu tragen" (Anm. 204).

Die verbindende Rolle moderner Erwachsenenbildung

Die Erwachsenenbildung hat noch eine andere und ganz besondere Aufgabe. Es gehört zu ihrem Wesen, daß sie zusammenführt, verbindet. Zunächst treffen sich in ihren Einrichtungen Menschen der verschiedensten Art und Denkungsweise. Diese Menschen bringen Gedanken, Hoffnungen, Überzeugungen mit. So entsteht ein Umschlagplatz für Ideen, manchmal auch für Ideologien.

Das technische Zeitalter hat dazu geführt, daß die eine und einheitliche Gesellschaft gespalten wurde. Es ist ein beunruhigendes Faktum zu sehen, wie Menschen in sich zersplittert und durch existentielles Mißtrauen auseinandergebracht sind. Martin Buber sieht in dem massiven, grundsätzlichen und existentiellen Mißtrauen, das unter den heutigen Menschen in aller Welt herrscht, eine Hauptursache für die Not der Zeit. Er spricht von Mißtrauen "im doppelten Sinn", denn "es stellt nicht mehr bloß die Aufrichtigkeit, die Redlichkeit des andern in Frage, sondern die innere Übereinstimmung seines Daseins selber, und es hebt nicht mehr bloß das zuverlässige Gespräch zwischen offenen oder geheimen Gegnern auf, sondern die Unmittelbarkeit des Miteinanderseins von Mensch zu Mensch überhaupt" (Anm. 205).

In der Erwachsenenbildung begegnen sich Menschen "unmittelbar", d.h. in ihrem gesamten Menschsein, und nicht in erster Linie zu einem bestimmten Zweck. Und es begegnen sich "andersdenkende" Menschen, was von großer Wichtigkeit ist. Der Umgang mit ihnen sichert die Weite des Horizonts, ermöglicht Objektivität und führt zu Toleranz. Im Gespräch erkennt man, daß es auch andere

begründete Standpunkte als den eigenen gibt. Die Begegnung zwingt den darin Engagierten zu einer sachlichen Fundierung des eigenen Arguments, und sie fördert zugleich eine realistische Einstellung zur konkreten Welt. Solcher Umgang verlangt schließlich noch persönlichen Takt und hilft zugleich, diese weithin verlorengegangene Eigenschaft zu entwickeln.

Insgesamt kann mit Becker gesagt werden, daß es in der Erwachsenenbildung eine "Freude am Andersdenken" gibt (oder jedenfalls geben sollte (Anm. 206)).

Würde Bildung den einzelnen Kräften und "Teilen" der pluralistischen Gesellschaft überlassen werden - was einige fordern - so würde wohl eine "partikularistische Bildung" entstehen, die ihren Ausgang vom Standort der jeweiligen Gruppe nimmt. (Welche Gefahren darin allein für die politische Bildung liegen würden, ist jedem deutlich). So sehr sich eine unabhängige Erwachsenenbildung darüber freuen muß, daß in den verschiedensten Gruppen der Gesellschaft ein Bildungsstreben vorhanden ist, und zweifelsohne auch deutliche Bildungsansätze gegeben sind, so sehr kann es nur ihr gelingen, die verschiedenen und zumeist einseitigen Standpunkte durch Klärung und "Überformung" zusammenzubringen, weil die Erwachsenenbildung vor ihrem Forum Mitglieder und Angehörige aller gesellschaftlichen Gruppen zusammenführt.

Die Gruppen können und sollen in der Erwachsenenbildung mitarbeiten; auf diese Weise kann eine Annäherung der auseinandergefallenen Gruppen im Zeichen der Bildung wieder möglich werden.

Unsere "Wohlstandsgesellschaft" hat das Eigenartige an sich, daß in ihr eine weitgehende Spannungslosigkeit vorhanden ist. (Ob der Wohlstand selbst "bildungsfeindlich" ist, soll hier nicht näher untersucht werden; jene Spannungslosigkeit ist in

bildungsmäßiger Hinsicht sicherlich kein Vorteil.) Die einzige auf allen Gebieten und durch alle Ebenen hindurch erkennbare Spannung heißt: Laie und Experte.

Die Erwachsenenbildung, an keinen bestimmten Lehrplan gebunden und nach Sachgebieten im allgemeinen nicht beschränkt, ist befähigt und berufen, dem "Laien" (d.h. Nichtfachmann) den Zugang zu jenem Bildungswissen zu eröffnen, das er braucht oder sich aneignen möchte. Sie gibt ihm eine Einführung in die Naturwissenschaften und die Technik, "benutzt die Ergebnisse der Wissenschaft, fördert in ihren Hörern ein Verständnis des wissenschaftlichen Geistes und ein Bewußtsein der gegenwärtigen Welt, das sich ohne jenes Verständnis nicht entwickeln läßt" (Anm. 207). Auf die Naturwissenschaften angewandt, heißt das: "Die Erwachsenenbildung wird ihre Aufgabe nicht darin sehen, naturwissenschaftliche Erkenntnis anzuhäufen, sondern ihren Hörern eine Vorstellung von der Struktur und den Methoden des naturwissenschaftlichen Denkens zu geben" (Anm. 208).

Der "Experte" hinwiederum - als Gegenpol des "Laien" - begegnet in der Erwachsenenbildung dem letzteren, und findet in der Arbeitsgemeinschaft sowie im Gespräch "Anschluß" an die Werte der Seele und des Gemüts, die in ihm selbst oft nicht mehr lebendig sind. So kann sich im Bereich der Erwachsenenbildung jene gesunde Widerstandskraft entwickeln, die in einer "Welt der Anpassung" unentbehrlich geworden ist. Der Mensch unserer Tage kommt nicht mehr aus ohne Widerstand gegen übertriebene Einseitigkeit, gegen absolut gewordenes Spezialistentum; die Gesellschaft braucht Widerstand gegen die unberechtigte Verselbständigung ihrer einzelnen Gruppen, und so könnte eine "Liste des Widerstandes" in unserer Zeit beliebig fortgesetzt werden.

Wir haben das letzte Kapitel unserer Untersuchung mit dem Titel "Die verbindende Rolle moderner Erwachsenenbildung" überschrieben. In dem bisher Dargelegten sollte zum Ausdruck kommen, welche wichtige Aufgabe der Erwachsenenbildung in unserer Zeit tatsächlich zukommt, falls sie wirklich eine "verbindende Rolle" auszuüben vermag.

Der Amerikaner Edgar Dale führt in seinem Aufsatz "Sich bereiten für das 21. Jahrhundert..." ähnliche Gedanken aus: "Diese unsere Welt muß ihre Menschen in Verbindung miteinander bringen: freier Fluß und Austausch von Gedanken und Ideen ..." ist damit gemeint (Anm. 209).

Martin Buber hat immer wieder darauf hingewiesen, "daß die Zukunft des Menschen als Mensch von einer Wiedergeburt des Dialogs abhängt" (Anm. 210). Er erinnert in diesem Zusammenhang an Robert Hutchins (einen großen amerikanischen Pädagogen der Gegenwart), der "die Wichtigkeit und Möglichkeit einer 'Civilization of the Dialogue' formulierte" (Anm. 211).

Nach Buber liegt die "Hoffnung für diese Stunde" in einer "Erneuerung der dialogischen Unmittelbarkeit zwischen den Menschen", und letztlich auch in der Erneuerung des Dialogs zu Gott begründet (Anm. 212).

ANMERKUNGEN

1) C a r l A r t u r W e r n e r ,

Die psychologischen und soziologischen Voraussetzungen der Erwachsenenbildung, hrsg. vom Senator für Volksbildung, Berlin 1957, S. 5 f.

2)

Die wissenschaftliche Lehre von der Erwachsenenbildung wird andernorts mit dem (sprachlich viel zutreffenderen) Begriff der "Andragogik" bezeichnet, so in jüngerer Zeit bei Heinrich Hanselmann: Andragogik (Wesen, Möglichkeiten, Grenzen der Erwachsenenbildung), Zürich 1951; oder: bei Franz Pöggeler, Einführung in die Andragogik (Grundfragen der Erwachsenenbildung), Ratingen bei Düsseldorf 1957

3)

Mit dieser wichtigen Frage haben sich u.a. befaßt: W a l t e r H o f m a n n, Gestaltende Volksbildung (Sonderdruck), Leipzig 1925. - E d w a r d L. T h o r n d i k e, Adult Learning, New York 1928 (neue und erweiterte Auflage New York 1936). - L y m a n B r y s o n, Adult Education, New York 1936. - H e i n r i c h H a n s e l m a n n, Andragogik (Wesen, Möglichkeiten, Grenzen der Erwachsenenbildung), Zürich 1951. - W o l f g a n g S c h u l e n b e r g, Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1957. - T o r s t e n H u s é n, Vuxna lär (Förutsättningar och metoder i vuxenundervisningen), Stockholm 1958

4)

Vgl. W o l f g a n g S c h u l e n b e r g, Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1957, S. 171 und Anmerkungen dort Nr. 29 und 30. - "Bildsamkeit" ist nach Schulenberg "auch aus sprachlichen Gründen vorzuziehen", da dieses Hauptwort bereits in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts (in seiner heutigen Bedeutung) auftauche, als auch "bilden" und "Bildung" den "bekannten Bedeutungswandel" durchgemacht haben.

5) G e o r g K e r s c h e n s t e i n e r ,

Theorie der Bildung, 2. Auflage, Leipzig 1928, S. 305 f.

6)

"Das Wissen, das die Menschen vor ihrem 25. Jahre erwerben, ist praktisch das einzige Wissen, das sie außerhalb ihrer Berufsarbeit im Leben besitzen. Sie können sich nichts Neues mehr aneignen". (Das Lernen der Erwachsenen, Aufsatz in "Das Abendgymnasium", Zeitschrift für Erwachsenenbildung und Erwachsenenunterricht, 1930 / Heft 2)

7) H e r m a n N o h l ,

Die Theorie der Bildung (Kap. V: Die Bildsamkeit und der Bildungswille), in: Handbuch der Pädagogik, Band I, hrsg. von H. Nohl und L. Pallat, Langensalza 1928, S. 47 f.

8) E d u a r d S p r a n g e r ,

Zur Psychologie der Bildsamkeit des Erwachsenen (Eine Skizze), in: Bildungsfragen der Gegenwart, gemeinsam mit Eduard Spranger und Walter Erbe hrsg. von Franz Arnold, Stuttgart 1953 - Theodor B ä u e r l e zu seinem 70. Geburtstag am 16. Juni 1952 von Freunden und Mitarbeitern dargeboten -, S. 72, 76, 79. (Vgl. dazu: C. .a. W e r n e r, Didaktik und Methodik des Erwachsenenunterrichts / Erster Teil, hrsg. vom Senator für Volksbildung, Berlin 1959, S. 14 und Fußnote 28 dort)

9) C a r l A r t u r W e r n e r ,

Didaktik und Methodik des Erwachsenenunterrichts / Erster Teil, hrsg. vom Senator für Volksbildung, Berlin 1959, S. 14

10) E r i c h W e n i g e r ,

Volksbildung im Lichte der Soziologie und Pädagogik in der Zeitschrift "Bücherei und Bildung", 7. Jahrgang, Heft 12 / Dez. 1955, S. 414. (Vgl. dazu: W. S c h u l e n b e r g, a.a.O., S. 167)

11) M a l c o l m S. K n o w l e s ,

Informal Adult Education, New York 1950, S. 3

12) L y m a n B r y s o n ,

Adult Education, New York 1936, S. 9

13) R o b e r t P e e r s ,

Adult Education (A Comparative Study), London 1958, S. 191 ff.

14) R. St. J o h n P a r r y ,

in: "Cambridge Essays on Adult Education", Cambridge 1920, S. 3

15)

J. A d a m s, The Evolution of Educational Theory, London 1915, S. 65 ff. - P. N u n n, Education: its Data and First Principles, Arnold 1920, S. 147. - S i r W i l l i a m O s l e r, vollzit. von H. Cushing in "Life", Oxford 1940. (vgl. auch: R. P e e r s, a.a.O., S. 191 f.)

- 16) E d w a r d L. T h o r n d i k e, Bergman, Tilton, Woodyard:
Adult Learning, New York 1928 (neue, erweiterte Auflage:
New York 1936). Vgl. dazu Anm. 12, S. 49 ff. und Anm. 13
S. 196 ff.
- 17) C.A. W e r n e r, a. a. O., (Anm. 1 hier), S. 6
- 18) L. B r y s o n, a. a. O., S. 4. (Vgl. dazu: C.A. W e r n e r ,
(Anm. 1 hier) S. 6 und Anm. 8)
- 19) E. L. T h o r n d i k e, siehe Anm. 16
- 20) K a r l J a s p e r s,
Von der Wahrheit, München 1950, S. 365
- 21) E. L. T h o r n d i k e, siehe Anm. 16. (Vgl. auch R. P e e r s ,
a.a.O., S. 197)
- 22) E. L. T h o r n d i k e, a.a.O., S. 129
- 23) M. S. K n o w l e s, a.a.O. S. 17 f.
- 24) R. P e e r s, a.a.O., S. 197, Fußnote 2
- 25) D. S p e a k m a n,
Journal of Gerontology, vol. 9, No. 2, April 1954,
S. 167. (Im gleichen Sinn äußert sich J. McLeish über
die Umstellungsfähigkeit älterer Personen in: The Age
Factor in Adult Education, Researches and Studies, No. 6,
University of Leeds (Institute of Education), May 1952,
S. 39). Vgl. auch: R. P e e r s, a.a.O., S. 197 und
Fußnote 2
- 26) I. L o r g e,
The Influence of the Test upon the Nature of Mental
Decline as a Function of Age, in American Journal Ed.
Psychol., vol. 27, 1936, S. 100 - 110. Vgl. auch:
R. P e e r s, a.a.O., S. 198 und Fußnote 2
- 27) D. W e c h s l e r,
The Range of Human Capacities, 2. Auflage, Baltimore
1952, S. 109 ff. Vgl. R. P e e r s, a.a.O., S. 198 und
Fußnote 3

- 28) A.T. W e l f o r d und Forschungsgruppe
Skill and Age, Oxford University Press, 1951, S.40 u. 46
- 29) J e a n P i a g e t,
La Psychologie de l'Intelligence, 2. Aufl., Paris 1949,
Kap. II: La "psychologie de la pensée" et la nature psy-
chologique des opérations logiques, S. 26-64, insbesondere
S. 43 f.
- 30) H e i n r i c h R o t h,
Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens,
Hannover 1957, S. 286
- 31) Vgl. C.A. W e r n e r, Didaktik und Methodik des Er-
wachsenenunterrichts / Erster Teil, a.a.O., S. 13/14;
sowie Die psychologischen und soziologischen Voraus-
setzungen der Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 27 f.
- 32) M. S. K n o w l e s, a.a.O., S. 4
- 33) E. L. T h o r n d i k e, a.a.O., S. 154
- 34) C. A. W e r n e r, a.a.O., (Anm. 1 hier), S. 27 f.
- 35) C. A. W e r n e r, a.a.O., (Anm. 9 hier), S. 14
- 36) O t t o B o b e r t a g,
Psychologie des Lernens, in: Handbuch der Pädagogik,
Band II, hrsg. vom H. Nohl und L. Pallat, Langensalza
1928, S. 179
- 37) D a v i d W e c h s l e r, The Measurement of Adult
Intelligence, 3. Auflage, Baltimore 1944, S. 54 ff. -
R a y m o n d B. C a t t e l l, Personality, New York
1950, S. 610 ff. (Vgl. dazu: W. S c h u l e n b e r g,
a.a.O., Anm. 30)
- 38) J a m e s D e e s e, The Psychology of Learning,
New York 1952 S. 297 f., J o h n A. M c G e o c h,
The Psychology of Human Learning, 2. Auflage, New York
1953, S. 527 ff. - J. M c L e i s h, The Age Factor in
Adult Education, Leeds 1955, S. 6. (Vgl. dazu: W. S c h u-
l e n b e r g, a.a.O., Anm. 30)
- 39) H. R o t h, a.a.O., S. 217 f.

40) M o r t i m e r J. A d l e r ,

Adult Education, in: Journal of Higher Education, Vol. XXIII, Nr. 2, Febr. 1952; erschienen unter dem Titel: "Erwachsenenbildung - eine Lebensaufgabe" in Heft V, 11/13, 1958, Berliner Arbeitsblätter für die Volkshochschule, S. 1 - 13, (hrsg. von Dr. Jean Hartmann, Leiter des Referats Volkshochschulen beim Senator für Volksbildung Berlin)

41) A . F r a n z ,

Erwachsenenbildung in einer sich ändernden Zeit, in der Zeitschrift "Kulturarbeit", Heft 3/1959, S. 56 f.

42) M. J. A d l e r , a.a.O., S. 1

43) Ebenda, S. 2

44) Ebenda, S. 4

45) P l a t o n ,

Sämtliche Werke (wissenschaftliche Ausgabe), Band II: "Der Staat", Heidelberg 1953 (unter Berücksichtigung der Ausgabe Platons von Henricus Stephanus, 1578), S. 74, 105, 114, 116 f., 194, 227 f., 234, 265 ff., 282, 286 f. - M.J. A d l e r , a.a.O., S. 5

46) A r i s t o t e l e s ,

Nikomachische Ethik, hrsg. von Ernst Grumach, Darmstadt 1956, S. 7 f. (Vgl. dazu: M. Adler, a.a.O., S. 5 f.)

47) M. A d l e r , a.a.O., S. 6

48) H. R o t h , a.a.O., S. 226

49) H. R o t h , a.a.O., S. 218

50) M. J. A d l e r , a.a.O., S. 5

51) R i c h a r d L i v i n g s t o n e ,

The Future in Education, Cambridge University Press 1941, S. 7 ff. (Vgl. dazu: C.A. W e r n e r , a.a.O. (Anm. 1 hier) S. 7)

52) C.A. W e r n e r , a.a.O. (Anm. 1 hier), S. 7

- 53) Ebenda, S. 7 (vgl. auch: C. A. W e r n e r, a.a.O. (Anm. 9 hier) S. 11
- 54) T o r s t e n H u s é n,
Vuxna lär (Förutsättningar och metoder i vuxenundervisningen), Stockholm 1958, S. 33 - 41
- 55) Ebenda, S. 36 f
- 56) Ebenda, S. 39
- 57) Ebenda, S. 40
- 58) M a x S c h e l e r,
Die Formen des Wissens und die Bildung, Bonn 1925, S. 5.
(Vgl. dazu: M. S c h e l e r, Universität und Volkshochschule, in "Schriften des Forschungsinstituts der Sozialwissenschaften", Band I, Köln 1921, S. 153 f.)
- 59) W o l f g a n g S c h u l e n b e r g,
Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1957, Kap. 34: "Zur spezifischen Struktur der Bildsamkeit des Erwachsenen", S. 168 - 181
- 60) Ebenda, S. 171. - E. W e n i g e r, a.a.O., S. 414 ff., und "Politische Bildung und Staatsbürgerliche Erziehung", Würzburg 1954, S. 18. - W. F l i t n e r, Allgemeine Pädagogik, 3. Auflage, Stuttgart o.J., S. 86 ff. - M. R a n g, Das Problem der Bildsamkeit, in der Zeitschrift "Westermanns Pädagogische Beiträge", 6. Jahrgang 1954, S. 105 ff.
- 61) W i l h e l m F l i t n e r,
Die neue Fassung der methodischen Grundfrage, in der Zeitschrift "Die Erziehung", V. Jahrgang 1930, S. 134.
(Vgl. auch: W. S c h u l e n b e r g, a.a.O., S. 172 f.)
- 62) R o b e r t v o n E r d b e r g,
Die Grundbegriffe der Volksbildung. Kultur (Zivilisation) - Bildung - Volksbildung. In der Zeitschrift "Volksbildungsarchiv", Band II, Berlin 1911, S. 368. (Vgl. dazu: W. P i c h t, Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland, 2. Auflage, Braunschweig 1950, S. 69)
- 63) W e r n e r P i c h t,
Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland, 2. Auflage, Braunschweig 1950, S. 69

- 64) W. S c h u l e n b e r g, a.a.O., S. 173 und Anm. 43 dort. -
Das Zitat bei Schulenberg stammt von M a r t i n
R a n g, Das Problem der Bildungsamkeit, in der Zeit-
schrift "Westermanns Pädagogische Beiträge", 6. Jahr-
gang 1954, S. 105
- 65) E d u a r d C. L i n d e m a n,
The Meaning of Adult Education, New York 1926, S. 13 f.
(Vgl. auch: M.S. K n o w l e s, a.a.O., S. 3/4)
- 66) M. S. K n o w l e s, a.a.O., S. 3 f.
- 67) W. S c h u l e n b e r g, a.a.O., S. 175
- 68) Ebenda, S. 175
- 69) Ebenda, S. 175 f.
- 70) Ebenda, S. 178
- 71) W i l h e l m F l i t n e r,
Volkshochschule und Erwachsenenbildung, in: Handbuch
der Pädagogik, Band IV, hrsg. von H. Nohl und L.
Pallat, Langensalza 1928, S. 405 f. (Vgl. auch: W.
S c h u l e n b e r g, a.a.O., S. 180)
- 72) W. S c h u l e n b e r g, a.a.O., S. 181
- 73) M. S. K n o w l e s, a.a.O., S. 5 f. und andernorts
- 74) M. J. A d l e r, a.a.O., S. 6
- 75) H e i n z G u t s c h e,
Die Erwachsenenbildung in der sowjetischen Besatzungs-
zone, Bonn 1958
- 76) M. S. K n o w l e s, a.a.O., S. 7
- 77) M a r t i n K e i l h a c k e r,
Pädagogische Orientierung im Zeitalter der Technik,
Stuttgart 1958, S. 18 f.: "Wenn ich ... öfters Tat-
sachen und Lebensauffassungen aus den USA zur Illu-
strierung des technischen Zeitalters heranziehe, so
muß allerdings hinzugefügt werden, daß ein Land wie die
USA von der Größenausdehnung eines Kontinents sowie

der Zahl und der bunten Mischung seiner Bevölkerung unendlich viele Verschiedenheiten und Nuancen aufweist und daß jede Verallgemeinerung in dieser Hinsicht gleichzeitig eine Vergrößerung darstellt, die aber bei der Heraushebung des Typischen und Charakteristischen in Kauf genommen werden muß".

78) A l v i n J o h n s o n ,

The Clock of History, New York 1946, S. 226

79) M. J. A d l e r , a.a.O., S. 5 f. und andernorts.

80) Vgl. C. a. W e r n e r , a.a.O. (Anm. 1 hier), S. 7

81) M. J. A d l e r , a.a.O., S. 9

82) M. S. K n o w l e s , a.a.O., S. 22

83) M. J. A d l e r , a.a.O., S. 9

84) amerikanisch, Amerika, stehen hier und im folgenden stets für die USA.

85) M. J. A d l e r , a.a.O., S. 7

86) H e l l m u t B e c k e r ,

Forderungen an unser Bildungssystem, Sonderdruck aus:
"Merkur", Stuttgart, Heft 10/1957, S. 956

87) A d a l b e r t S t i f t e r ,

Der Nachsommer, Leipzig 1935, S. 486 f.

88) Ebenda, S. 487

89) W i l h e l m R ö p k e ,

Die Technik in der Gesellschaftskrisis der Gegenwart,
in der Zeitschrift "Universitas", 7. Jahrgang, Stuttgart 1952/Heft 7, S. 673

90) E u g e n D i e s e l ,

Das Phänomen der Technik, Berlin 1939, S. 13

91) M. K e i l h a c k e r , a.a.O., S. 12 und andernorts

92) A r n o l d G e h l e n ,

Die Seele im technischen Zeitalter, Hamburg 1957, S. 12

93) M. K e i l h a c k e r , a.a.O., S. 12

94) F r i e d r i c h D e s s a u e r ,

Philosophie der Technik, Bonn 1927, S. 10 (Sperrungen
laut Original)

95) F r i e d r i c h D e s s a u e r ,

Streit um die Technik, 2. Auflage, Frankfurt 1958, S.9.

96) Ebenda, S. 9.

97) T h e o d o r L i t t ,

Atom und Ethik (Vortrag, gehalten im Oktober 1957),
erschieden im Tagungsbericht "Euratom", hrsg. von der
Europa-Union Deutschland, Bonn o.J., S. 109-126

98) Ebenda, S. 109

99) Ebenda, S. 110

100) Ebenda, S. 111

101) H. B e c k e r , a.a.O., S. 959

102) M. K e i l h a c k e r , a.a.O., S. 74

103) M. J. A d l e r , a.a.O., S. 7

104) Ebenda, S. 7 f.

105) H. B e c k e r , a.a.O., S. 959

106) Ebenda, S. 959

107) Ebenda, S. 959 f.

108) M. K e i l h a c k e r , a.a.O., S. 70

109) D a v i d R i e s m a n ,

Die einsame Masse (Eine Untersuchung der Wandlungen des
amerikanischen Charakters), Darmstadt 1956, S. 208 f.

- 110) H. B e c k e r, a.a.O., S. 959/960
- 111) Ebenda, S. 960. - Wichtig ist Beckers Feststellung, daß Weltverständnis ohne Selbstverständnis nicht denkbar ist:
"Dabei ist auch dieses Weltverständnis nur möglich, wenn es getragen ist vom Selbstverständnis des Menschen, so wie das Selbstverständnis des Menschen ohne Weltverständnis nicht mehr gegeben ist".
- 112) W a l d e m a r B e s s o n,
Politische Bildung in unserer Zeit (Referat), erschienen in der Zeitschrift "Der Bürger im Staat", Stuttgart/September 1958, S. 102 - 104
- 113) Ebenda, S. 102
- 114) Ebenda, S. 102
- 115) Ebenda, S. 102 f.
- 116) Ebenda, S. 102 f.
- 117) Ebenda, S. 103
- 118) H e l l m u t B e c k e r,
Freigehaltene Ansprache anlässlich des Festaktes zum zehnjährigen Bestehen des Volksbildungswerkes für den Landkreis Sinsheim, gehalten am 25. Juli 1959 in Sinsheim (Manuskript)
- 119) W. B e s s o n, a.a.O., S. 103
- 120) Ebenda, S. 104
- 121) Ebenda, S. 104
- 122) H. B e c k e r, a.a.O. (hier Anm. 86), S. 956
- 123) R o m a n o G u a r d i n i,
Warum Volkshochschulen?, in der Zeitschrift "Die Volkshochschule", Mitteilungsblatt der Städt. Volkshochschule Kulmbach, 5. Jahrgang Nr. 6, September 1954
- 124) P h i l i p p L e r s c h,
Der Mensch in der Gegenwart, Aufsatz in der Zeitschrift "Geistige Welt", 1. Jahrgang, Heft 1, München, April 1946, S. 3

- 125) Ebenda, S. 8
- 126) Ebenda, S. 9
- 127) M. J. A d l e r, a.a.O., S. 10
- 128) W. P i c h t, a.a.O., S. 110
- 129) Ebenda, S. 111
- 130) F r a n z P ö g g e l e r,
Einführung in die Andragogik (Grundfragen der Er-
wachsenenbildung), Ratingen b. Düsseldorf 1957,
S. 117 f.
- 131) H e i n z H ü r t e n - A l b r e c h t B e c k e l,
Die Struktur der deutschen Erwachsenenbildung und
ihre Rechtsgrundlagen, Osnabrück 1958, S. 12
- 132) R. G u a r d i n i, a.a.O., (Anm. 123 hier)
- 133) F. P ö g g e l e r, a.a.O., S. 126
- 134) H e l l m u t B e c k e r,
Gedanken zur freien Erwachsenenbildung, in der Zeit-
schrift "Merkur", Stuttgart 1956, S. 1189 ff. (Heft 106).
Vgl. auch: H. H ü r t e n, a.a.O., S. 13
- 135) F. P ö g g e l e r, a.a.O., S. 127
- 136) H. H ü r t e n, a.a.O., S. 12
- 137) Zur Volkshochschulfrage. Amtliche Schriftstücke, hrsg.
vom Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst
und Volksbildung, Leipzig 1919, S. 19. (Vgl. auch:
H. H ü r t e n, a.a.O., S. 13 und Fußnote 4)
- 138) H. H ü r t e n, a.a.O. S. 13
- 139) H. B e c k e r, a.a.O., (Anm. 118 hier)
- 140) H. H ü r t e n, a.a.O., S. 13 f.
- 141) H. B e c k e r, a.a.O., (Anm. 134 hier). Vgl. auch: H. H ü r t e n,
a.a.O., S. 14

- 142) M a r t i n G ö t t e ,

Volkshochschule in einer Industriegroßstadt (am Beispiel der Volkshochschule Dortmund); eine empirische Untersuchung der Sozialforschungsstelle an der Universität Münster, Sitz Dortmund, Dortmund 1959, S. 30 und ndernorts. - E u g e n V e t t e r , Zur Frage der Volksbildung in der Freizeit (Eine Untersuchung, durchgeführt an der Augsburger Volkshochschule 1958/59), Manuskript

- 143) H. H ü r t e n , a.a.O., S. 16

- 144) H e l l m u t B e c k e r ,

Freie Erwachsenenbildung heute, in: Volkshochschule und Gemeinde, hrsg. vom Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen e.V., Dortmund 1958, S. 11 ff.

- 145) H. H ü r t e n , a.a.O. S. 16

- 146) Ebenda, S. 16

- 147) H. B e c k e r , a.a.O. (Anm. 144 hier), S. 9

- 148) Ebenda, S. 9

- 149) Ebenda, S. 10

- 150) H e i n z S t r a g h o l z ,

Die großstädtische Volkshochschule - ihre besonderen Probleme und Möglichkeiten, in: Volkshochschule und Gemeinde, hrsg. vom Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen e.V., Dortmund 1958, S. 16.

- 151) Ebenda, S. 17

- 152) Ebenda, S. 19

- 153) M. G ö t t e , a.a.O. S. 90 f.

- 154) Ebenda, S. 92 f.

- 155) K. R. S t a d l e r ,

Adult Education and European Co-operation, Leyden 1960, S. 84 (Nr. 2 in der Serie: "Europäische Aspekte", veröffentlicht unter der Schirmherrschaft des Europarats).

- 156) F. P ö g g e l e r, a.a.O., S. 137
- 157) W. P i c h t, a.a.O., S. 116. (Vgl. dazu: H. H ü r t e n, a.a.O., S. 18)
- 158) Siehe Anm. 137, S. 12
- 159) H. H ü r t e n, a.a.O., S. 19
- 160) F. P ö g g e l e r, a.a.O., S. 118 f.
- 161) Soziologie des Volksbildungswesens, hrsg. von Leopold von Wiese, München und Leipzig 1921, S. 102 f. - H. H ü r t e n, a.a.O., S. 19
- 162) F. P ö g g e l e r, a.a.O., S. 138
- 163) Ebenda, S. 138
- 164) E d u a r d W e i t s c h,
Zur Sozialisierung des Geistes, Jena 1919,
S. 121 und andernorts
- 165) F. P ö g g e l e r, a.a.O., S. 139
- 166) H. H ü r t e n, a.a.O., S. 19
- 167) Ebenda, S. 20
- 168) F. P ö g g e l e r, a.a.O., S. 141 ff.
H. H ü r t e n, a.a.O., S. 22 ff.
- 169) Tagebuch 1956/I der Evangelischen Akademie in Tutzing
- 170) H. H ü r t e n, a.a.O., S. 23
- 171) Ebenda, S. 24
- 172) Ebenda, S. 24
- 173) F. P ö g g e l e r, a.a.O., S. 146
- 174) H. H ü r t e n, a.a.O., S. 23
- 175) F. P ö g g e l e r, a.a.O., S. 143

- 176) Ebenda, S. 144
- 177) H. H ü r t e n, a.a.O., S. 24 f.
- 178) Ebenda, S. 25
- 179) Zeitschrift "Erwachsenenbildung", Heft 2, Osnabrück 1959, S. 59
- 180) Ebenda, S. 59
- 181) Ebenda, S. 59
- 182) Gedrucktes Programm der Würzburger Domschule, Winterhalbjahr 1958/59, S. 4 ff.
- 183) Ebenda, S. 4
- 184) Ebenda, S. 4
- 185) Ph. L e r s c h, a.a.O., S. 2
- 186) A. G e h l e n, a.a.O., S. 12
- 187) Ebenda, S. 12
- 188) M a x W e b e r,
Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus, in: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, Band I, 4. Auflage, 1947. (Vgl. dazu: A. G e h l e n, a.a.O., S. 12)
- 189) M. K e i l h a c k e r, a.a.O., S. 12 - 35
- 190) Ebenda, S. 16
- 191) Ebenda, S. 23
- 192) Ph. L e r s c h, a.a.O., S. 5
- 193) Ebenda, S. 3 f.
- 194) Ebenda, S. 7
- 195) Ebenda, S. 9
- 196) Ebenda, S. 10

- 197) Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Stuttgart 1960, S. 15
- 198) Ebenda, S. 14 f. (Kap. II)
- 199) Ebenda, S. 19
- 200) Ebenda, S. 19
- 201) Ebenda, S. 19
- 202) H. B e c k e r, a.a.O. (Anm. 118 hier)
- 203) Ph. L e r s c h, a.a.O., S. 10
- 204) Gutachten über die Ausbildung der Lehrer an Volksschulen vom 5. September 1955, Folge 1 der Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Stuttgart 1955. - Vgl. "Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung", a.a.O., S. 20
- 205) M a r t i n B u b e r,
Hoffnung für diese Stunde (Eine Ansprache), erschienen in der Zeitschrift "Merkur". 6. Jahrgang / Heft 8, Stuttgart 1952, S. 714
- 206) H. B e c k e r, a.a.O. (Anm. 118 hier)
- 207) Siehe Anm. 197, S. 27
- 208) Siehe Anm. 197, S. 27
- 209) E d g a r D a l e,
Sich bereiten für das 21. Jahrhundert..., Aufsatz in: "The News Letter", Vol. XXIV, No. 5, Published by The Bureau of Educational Research and Service, Ohio State University, Columbus / Ohio, USA, February 1959
- 210) M. B u b e r, a.a.O. S. 713
- 211) Ebenda, S. 713
- 212) Ebenda, S. 718

S C H R I F T T U M

=====

A d a m s, J.:

The Evolution of Educational Theory, London 1915

A d l e r, Mortimer J.:

Adult Education, in: Journal of Higher Education,
Vol. XXIII, Nr. 2, Febr. 1952

A n d e r s, Günther:

Die Antiquiertheit des Menschen, 2. Auflage, München 1956

A r i s t o t e l e s:

Nikomachische Ethik, hrsg. von Ernst Grumach, Darmstadt
1956

B a l l a u f, Theodor:

Erwachsenenbildung (Sinn und Grenzen), Heidelberg 1958

B e c k e l, Albrecht:

Die Rechtsgrundlagen der deutschen Erwachsenenbildung,
in: Heinz Hürten - Albrecht Beckel: Die Struktur der
deutschen Erwachsenenbildung und ihre Rechtsgrundlagen,
Osnabrück 1958

B e c k e r, Hellmut:

Gedanken zur freien Erwachsenenbildung, in: "Merkur",
Stuttgart 1956

ders.: Forderungen an unser Bildungssystem, Sonderdruck aus:
"Merkur", Stuttgart 1957, Heft 10

ders.: Bildung zwischen Plan und Freiheit, Stuttgart 1957

ders.: Freie Erwachsenenbildung heute, in: Volkshochschule und
Gemeinde, hrsg. vom Landesverband der Volkshochschulen
von Nordrhein-Westfalen e.V., Dortmund 1958

ders.: Freiheit, Bindung und Organisation im Deutschen Bildungs-
wesen, Sonderdruck aus: "Merkur", Stuttgart 1958, Heft 12

ders.: Bildung und Politik, Sonderdruck aus: "Merkur", Stuttgart
1959, Heft 12

ders.: Freigehaltene Ansprache anlässlich des Festaktes zum zehn-
jährigen Bestehen des Volksbildungswerkes für den Land-
kreis Sinsheim, gehalten am 25. Juli 1959 in Sinsheim
(Manuskript)

B e n s e, Max:

Technische Existenz (Essays), Stuttgart 1949

B e s s o n, Waldemar:

Politische Bildung in unserer Zeit (Referat), erschienen in der Zeitschrift "Der Bürger im Staat", Stuttgart / September 1958

B l ü c h e r, Viggo Graf:

Freizeit in der Industriellen Gesellschaft (Dargestellt an der jüngeren Generation), Stuttgart 1956

B o b e r t a g, Otto:

Psychologie des Lernens, in: Handbuch der Pädagogik, Band II, hrsg. von H. Nohl und L. Pallat, Langensalza 1928, S. 179

B ö r i n s k i, Fritz:

Der Weg zum Mitbürger, (Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland), Düsseldorf 1954

B r y s o n, Lyman:

Adult Education, New York 1936

B u b e r, Martin:

Dialogisches Leben, Zürich 1947

ders.: Hoffnung für diese Stunde (Eine Ansprache), erschienen in: "Merkur", 6. Jahrgang / Heft 8, Stuttgart 1952

B ü r g e r v e r a n t w o r t u n g in der Gemeinde, Band 14

(Wissenschaftliche Schriftenreihe des Instituts zur Förderung öffentlicher Angelegenheiten e.V.), Frankfurt 1952

C a t t e l l, Raymond B.:

Personality, New York 1950

D a l e, Edgar:

Sich bereiten für das 21. JahrhundertAufsatz in: "The News Letter", Vol. XXIV, No. 5, Published by The Bureau of Educational Research and Service, Ohio State University, Columbus / Ohio, USA, February 1959

D e e s e, James:

The Psychology of Learning, New York 1952

D e M a n, Hendrik:

Vermassung und Kulturverfall (Eine Diagnose unserer Zeit)
2. Auflage, Bern 1952

D e s s a u e r, Friedrich:

Philosophie der Technik (Das Problem der Realisierung),
Bonn 1927

ders.: Streit um die Technik, 2. Auflage, Frankfurt 1958

ders.: Naturwissenschaftliches Erkennen (Beiträge zur Natur-
philosophie), Frankfurt 1958

ders.: Mensch und Kosmos (Ein Versuch), Olten o.J.

D e u t s c h e r Volkshochschulverband, Die Volkshochschulen in
der Bundesrepublik und Berlin, Bonn o.J.

D e u t s c h e r Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen:
Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbil-
dung, Folge 4, Stuttgart 1960

ders.: Gutachten über die Ausbildung der Lehrer an Volksschulen,
Folge 1, Stuttgart 1955

D i e s e l, Eugen:

Das Phänomen der Technik, (Zeugnisse, Deutung und Wirk-
lichkeit), Berlin 1939

D i r k s, Walter:

Bildungsarbeit heute, in: Frankfurter Hefte, 1947,
Heft 9

ders.: Der deutsche Schulaufbau und unsere Zukunft, Heft 29
in der Reihe "Dortmunder Vorträge", Dortmund 1959

E r d b e r g, Robert von:

Die Grundbegriffe der Volksbildung, in der Zeitschrift:
"Volksbildungsarchiv", Band II, Berlin 1911

ders.: Freies Volksbildungswesen, in: Handbuch der Pädagogik,
Band IV, hrsg. v. H. Nohl und L. Pallat, Langensalza 1928,
S. 370

ders.: Fünfzig Jahre freies Volksbildungswesen, Berlin 1924

ders.: Volksbildungswesen (freies), in: Handwörterbuch der Staatswissenschaften, 4. Auflage, 8. Band, hrsg. von L. Elster, A. Weber, F. Wieser, Jena 1928, S. 725

F l i t n e r, Wilhelm:

Allgemeine Pädagogik, 3. Auflage, Stuttgart o.J.

ders.: Die neue Fassung der methodischen Grundfrage, in der Zeitschrift "Die Erziehung", V. Jahrgang 1930

ders.: Die Theorie des freien Volksbildungswesens seit 75 Jahren, in: Bildungsfragen der Gegenwart, hrsg. v. Franz Arnold, Stuttgart 1953, S. 34

ders.: Volkshochschule und Erwachsenenbildung, in: Handbuch der Pädagogik, Band IV, hrsg. von H. Nohl und L. Pallat, Langensalza 1928, S. 401

F r a n z, A.:

Erwachsenenbildung in einer sich ändernden Zeit, in der Zeitschrift "Kulturarbeit", Heft 3/1959

F r i e d m a n n, Georges:

Der Mensch in der mechanisierten Produktion, Köln 1952

F r e y e r, Hans:

Theorie des gegenwärtigen Zeitalters, Stuttgart 1955

G e h l e n, Arnold:

Das Bild des Menschen im Lichte der modernen Anthropologie (Vortrag), erschienen in: "Merkur", 6. Heft, Stuttgart 1952

ders.: Die Seele im technischen Zeitalter, Hamburg 1957

ders.: Urmensch und Spätkultur (Philosophische Ergebnisse und Aussagen), Bonn 1956

G l a s e r, Hermann,

Kleine Kulturgeschichte der Gegenwart, Berlin 1959

G ö t t e, Martin:

Volkshochschule in einer Industriegroßstadt, Dortmund 1959

G r a u, Herbert:

Was ist Erwachsenenbildung? in: "Lebendiges Wort" (Arbeitsblätter der Deisfelder Gruppe), Oberursel, August 1951

G u a r d i n i, Romano:

Warum Volkshochschulen?, in der Zeitschrift: "Die Volkshochschule", 5. Jahrgang Nr. 6, Kulmbach / September 1954

G u t s c h e, Heinz:

Die Erwachsenenbildung in der sowjetischen Besatzungszone, Bonn 1958

H a n s e l m a n n, Heinrich:

Andragogik (Wesen, Möglichkeiten, Grenzen der Erwachsenenbildung), Zürich 1951

H a r v a r d-Committee:

Allgemeinbildung in einem freien Volk (sog. Harvard-Report), Stuttgart 1949

H e n n i n g s e n, Jürgen:

Der Hohenrodter Bund (Zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit), Heidelberg 1958

H o f m a n n, Walter:

Gestaltende Volksbildung (Sonderdruck), Leipzig 1925

H ü r t e n, Heinz - B e c k e l, Albrecht:

Die Struktur der deutschen Erwachsenenbildung und ihre Rechtsgrundlagen, Osnabrück 1958

H u i z i n g a, Johan:

Homo ludens (Vom Ursprung der Kultur im Spiel), Hamburg 1958

H u s s e n, Torsten:

Vuxna lär (Erwachsene lernen), Stockholm 1958

J a s p e r s, Karl:

Die geistige Situation der Zeit, 5. Auflage,
Berlin 1933

ders.: Vom Ursprung und Ziel der Geschichte, München 1949

ders.: Von der Wahrheit, München 1950

J o h n s o n, Alvin:

The Clock of History, New York 1946

J ü n g e r, Friedrich Georg:

Die Perfektion der Technik, Frankfurt 1946

K e i l h a c k e r, Martin:

Pädagogische Orientierung im Zeitalter der Technik,
Stuttgart 1958

K e r s c h e n s t e i n e r, Georg:

Theorie der Bildung, 2. Auflage, Leipzig 1928

K n o w l e s, Malcolm S.:

Informal Adult Education, New York 1950

K ö n i g, René:

Soziologie heute, Zürich 1949

Die K ü n s t e im technischen Zeitalter (Guardini, Heisenberg,

Heidegger, Preetorius, Fr.G. Jünger, Riezler,
Schröter), hrsg. von der Bayerischen Akademie der
Schönen Künste, München 1956

L e B o n, Gustave:

Psychologie der Massen, Stuttgart 1951

L e r s c h, Philipp:

Der Mensch in der Gegenwart, in der Zeitschrift
"Geistige Welt", 1. Jahrgang, Heft 1, München /
April 1946

ders.: Der Sport als Aufgabe unserer Zeit, im "Jahrbuch
des Sports", 1959/60, hrsg. vom Deutschen Sportbund,
Frankfurt 1959, S. 7

L i n d e m a n, Eduard C.:

The Meaning of Adult Education, New York 1926

L i t t, Theodor:

Atom und Ethik (Vortrag, gehalten im Oktober 1957),
erschienen im Tagungsbericht "Euratom", hrsg. von der
Europa-Union Deutschland, Bonn o.J.

ders.: Technisches Denken und menschliche Bildung, Heidelberg
1957

L i v i n g s t o n e, Richard:

The Future in Education, Cambridge 1941

L o r g e, Irving:

The Influence of the Test upon the Nature of Mental
Decline as a Function of Age, in American Journal
Ed. Psychol., vol. 27, 1936, S. 100

M c G e o c h, J.A.:

The Psychology of Human Learning, 2. Auflage,
New York 1953

M c I e i s h, J.:

The Age Factor in Adult Education, Leeds 1955

M o c k r a u e r, Franz:

Einige Bemerkungen zu Dr. Werner Pichs Buch: Das
Schicksal der Volksbildung in Deutschland, (Sonderbei-
lage zur Zeitschrift "Volkshochschule im Westen" Nr. 12),
Dortmund 1951

M e u r e r s, Joseph:

Das Welthild im Umbruch der Zeit (Eine Studie zur Si-
tuation der exakten Naturwissenschaften), Aschaffen-
burg 1958

N o h l, Herman:

Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theo-
rie, 3. Auflage, Frankfurt 1949

ders.: Die Theorie der Bildung, in: Handbuch der Pädagogik,
Band I, hrsg. von H. Nohl und L. Pallat, Langensalza
1928, S. 47

N u n n, P.:

Education: Its Data and First Principles, Arnold 1920

O r t e g a y Gasset, José:

Betrachtungen über die Technik - Der Intellektuelle und der Andere -, Stuttgart 1949

ders.: Der Aufstand der Massen, Stuttgart 1947

O s l e r, Sir William:

Abschiedsgruß an die John Hopkins University 1905 (zitiert in "Life", von H. Cushing, Oxford 1940)

P a r r y, R.St. John,

in "Cambridge Essays on Adult Education", Cambridge 1920

P e e r s, Robert:

Adult Education (A Comparative Study), London 1958

P f l e i d e r e r, Wolfgang:

Die Volkshochschule, in: Bildungsfragen der Gegenwart, hrsg. v. Franz Arnold, Stuttgart 1953, S. 63 ff.

ders.: Mitbürgerliche Erziehung als Aufgabe der Volkshochschule, hrsg. vom Verband Württembergischer Volkshochschulen e.V. 1953

P i a g e t, Jean:

La Psychologie de l'Intelligence, 2. Aufl., Paris 1949

P i c h t, Werner:

Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland, 2. Auflage, Braunschweig 1950

P l a t o n:

Sämtliche Werke (wissenschaftliche Ausgabe), Band II: "Der Staat", Heidelberg 1953

P ö g g e l e r, Franz:

Einführung in die Andragogik (Grundfragen der Erwachsenenbildung), Ratingen b. Düsseldorf 1957

P o w e l l, John W.:

Lebensschulung (Neue Wege der Erwachsenenbildung), München 1951

R a n g, Martin:

Das Problem der Bildsamkeit, in der Zeitschrift
"Westermann Pädagogische Beiträge", 6. Jahrgang 1954,
S. 105

R e v o l u t i o n der Roboter

(Untersuchungen über Probleme der Automatisierung),
Vortragsreihe, München 1956

R i e s m a n, David:

Die einsame Masse, Darmstadt 1956

R ö p k e, Wilhelm:

Die Technik in der Gesellschaftskrisis der Gegenwart,
in der Zeitschrift "Universitas", 7. Jahrgang,
Stuttgart 1952/Heft 7

R o t h, Heinrich:

Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens,
Hannover 1957

S p e a k m a n, D.:

in Journal of Gerontology, vol. 9, No. 2, April 1954

S p r a n g e r, Eduard:

Zur Psychologie der Bildsamkeit des Erwachsenen (Eine
Skizze), in: Bildungsfragen der Gegenwart, hrsg. von
Franz Arnold, Stuttgart 1953, S. 71

S c h e l e r, Max:

Die Formen des Wissens und die Bildung, Bonn 1925

ders.: Die Wissensformen und die Gesellschaft, Leipzig 1926

ders.: Die Stellung des Menschen im Kosmos, München 1947

ders.: Universität und Volkshochschule, in "Schriften des
Forschungsinstituts der Sozialwissenschaften", Band I,
Köln 1921

S c h e l s k y, Helmut:

Zukunftsaspekte der industriellen Gesellschaft, in der
Zeitschrift "Merkur", 8. Jahrgang, Stuttgart 1954

ders.: Die skeptische Generation (Eine Soziologie der deut-
schen Jugend), Zweite Auflage, Düsseldorf 1958

S c h r a m m, Wilhelm von:

Die Stunde der Volkshochschule, Tittmoning, 1954

S c h u l e n b e r g, Wolfgang:

Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung,
Stuttgart 1957

S t a d l e r, K.R.:

Adult Education and European Co-operation, Leyden 1960

S t e i n m e t z, Paul:

Die Deutsche Volkshochschulbewegung, Karlsruhe 1929

S t i f t e r, Adalbert:

Der Nachsommer, Leipzig 1935

S t r a g h o l z, Heinz:

Die großstädtische Volkshochschule - ihre besonderen
Probleme und Möglichkeiten, in Volkshochschule und Ge-
meinde, hrsg. vom Landesverband der Volkshochschulen
von Nordrhein-Westfalen e.V., Dortmund 1958

T h e s i s: Adult Education in England and Germany (A Comparative
Study), by R.J. Cook, Nottingham 1954 (Manuscript).

T h o r n d i k e, Edward L.:

Adult Learning, New York 1928 (neue, erweiterte Auf-
lage: New York 1936)

U n e s c o - Institut für Pädagogik:

Die Erwachsenenbildung (Als Mittel zur Entwicklung und
Stärkung des sozialen und politischen Verantwortungs-
bewußtseins) hrsg. von Frank W. Jessup, Hamburg 1954

U n e s c o:

Universities in Adult Education (Nr. IV in der Reihe
"Problems in Education), Paris 1952

V e t t e r, Eugen:

Zur Frage der Volksbildung in der Freizeit (Eine Untersuchung, durchgeführt an der Augsburger Volkshochschule 1958/59), Manuskript

V o l k s h o c h s c h u l e und Gemeinde, hrsg. vom Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen e.V., Dortmund 1958

Zur V o l k s h o c h s c h u l f r a g e.

Amtliche Schriftstücke, hrsg. vom Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, Leipzig 1919

W e b e r, Max:

Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus, in: "Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie" Bd. I, 4. Auflage, 1947

ders.: Wissenschaft als Beruf, München / Leipzig 1930

W e c h s l e r, David:

The Measurement of Adult Intelligence, 3. Auflage, Baltimore 1944

ders.: The Range of Human Capacities, 2. Auflage, Baltimore 1952

W e h l e, Gerhard:

Praxis und Theorie im Lebenswerk Georg Kerschensteiners, Weinheim 1956

W e i n s t o c k, Heinrich:

Arbeit und Bildung, Heidelberg 1954

W e i t s c h, Eduard:

Dreißigacker - Die Schule ohne Katheder, Hamburg 1952

ders.: Zur Sozialisierung des Geistes, Jena 1919

W e l f o r d, A.T. :

Skill and Age, Oxford 1951

W e n i g e r, Erich:

Volksbildung im Lichte der Soziologie und Pädagogik in der Zeitschrift "Bücherei und Bildung", 7. Jahrgang, Heft 12 / Dez. 1955

ders.: Politische Bildung und Staatsbürgerliche Erziehung (Zwei Denkschriften), Würzburg 1954

W e r n e r, Carl Artur:

Die psychologischen und soziologischen Voraussetzungen
der Erwachsenenbildung, hrsg. vom Senator für Volks-
bildung, Berlin 1957

ders.: Didaktik und Methodik des Erwachsenenunterrichts /
Erster Teil, hrsg. vom Senator für Volksbildung,
Berlin 1959

W i e n e r, Norbert:

Mensch und Menschmaschine, Frankfurt 1952

W ü r z b u r g e r Domschule - Akademie für Erwachsenenbildung der

Diözese Würzburg, Gedrucktes Programm, Winterhalbjahr
1958/59

W u s t, Peter:

Ungewißheit und Wagnis, Salzburg 1937

Z i e l i n s k y, Johannes:

Freizeit und Erziehung, München 1954

Eugen V e t t e r

M ü n c h e n 55

Roderichstraße 4

L E B E N S L A U F

Am 24. Juni 1926 wurde ich als zweiter Sohn des Polizeibeamten Andreas Vetter und dessen Ehefrau Hedwig in München geboren. Nach vierjährigem Besuch der Volksschule trat ich in das Humanistische Gymnasium Pasing über, an dem ich bis zur Einberufung in den Reichsarbeitsdienst verblieb. (Den Reifevermerk erhielt ich von der Humanistischen Abteilung der Wittelsbacher Oberschule unter dem 22. Oktober 1943, da ich das letzte Schuljahr dort zugebracht hatte. Infolge der starken Einberufungen wurden damals die achten Klassen in einige große Anstalten zusammengelegt.)

Nach dem Reichsarbeitsdienst wurde ich zur Wehrmacht einberufen, und als Flugzeugführer der Luftwaffe ausgebildet. Am 7. März 1945 geriet ich während des Kampfes in amerikanische Kriegsgefangenschaft, von dort bin ich schließlich im Februar 1946 (aus einem Lager in Frankreich) entlassen worden.

An der Staatlichen Phil.-techol. Hochschule Freising legte ich im Sommer 1946 den sog. "Förderungskurs" zur vollen Erlangung der Hochschulreife ab. an der Hochschule in Freising begann ich mein Studium in den Fachrichtungen Philosophie, Psychologie und Pädagogik. Im Jahre 1949 siedelte ich an die Universität München über, um dort Pädagogik und Psychologie, Anthropologie und Soziologie zu hören.

Ohne mein Wissen für einen Studienaufenthalt in den USA vorgeschlagen, erhielt ich die Möglichkeit, von Juli 1950 bis Juli 1951 in Amerika zuzubringen. Mein Auftrag lautete: Studium der Universitäten, der Erwachsenenbildung, sowie der Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Gruppen der Gesellschaft. Nach einer halbjährigen Rundreise wurde mir von der University of Chattanooga im Bundesstaat Tennessee ein privates Stipendium für ein Semester angeboten, das ich mit Genehmigung des USA-Außenministeriums annehmen durfte. Ich studierte dort Psychologie, Staatswissenschaften und Englisch.

Nach Rückkehr aus den USA setzte ich meine Studien an der Universität München fort; auf Empfehlung von Herrn Prof. Dr. Lersch durfte ich im Sommer 1952 als Studentenvertreter der Universität München die "Internationalen Hochschulwochen" die in Alpbach / Österreich stattfanden, besuchen.

1953, als ich am Pädagogischen Seminar der Universität zu München ein unter Leitung von Herrn Prof. Dr. M. Keilhacker stehendes Seminar über Fragen der Erwachsenenbildung besuchte, empfahl mich Herr Prof. Dr. Keilhacker für eine hauptberufliche Stellung an der Augsburger Volkshochschule, bei deren Besetzung das zuständige Gremium in Augsburg ihn angegangen hatte. Ich nahm die Stelle an, setzte aber meine Studien in München in den Hauptfächern Pädagogik und Psychologie, sowie im Nebenfach Anthropologie fort.

1955 wurde mir die Leitung der Augsburger Volkshochschule übertragen; ich bat Herrn Prof. Dr. Keilhacker um ein Thema für eine Dissertation, und er regte eine Arbeit über Erwachsenenbildung an. Nach Beendigung der Vorlesungen und Seminare sammelte ich Unterlagen für die Arbeit, die nunmehr fertiggestellt ist. Meine Lehrer an der Universität München waren vorwiegend: Prof. Dr. M. Keilhacker, Prof. Dr. Lersch, Prof. Dr. Vetter, Prof. Dr. Dempf, Prof. Dr. Saller, Prof. Dr. v. Martin, Prof. Dr. Stepun, Prof. Dr. Däumling, Prof. Dr. Stippel.

In den beiden Sommern 1956 und 1957 konnte ich Sommerkurse in England besuchen; es waren Vorlesungen und Seminare an den Universitäten Southampton und Durham. Im Jahre 1956 hörte ich auch ein Semester an der sog. Ausländeruniversität zu Perugia, Italien.

Am 2. Juni 1958 verlieh mir Staatspräsident Gronchi der Republik Italien das Ritterkreuz des Italienischen Verdienstordens, lt. Urkunde "für besondere Verdienste um die Förderung der geistigen Beziehungen zwischen Deutschland und Italien", und mit dieser Auszeichnung wurde mir der Titel eines "Cavaliere" zuerkannt.

Im November/Dezember 1955 legte ich die Dolmetscherprüfung in der Englischen Sprache ab, lt. Urkunde vom 1. Februar 1956 bestand ich die Prüfung mit Auszeichnung und hatte von 28 Kandidaten sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Teil der Prüfung die Bestleistung aufzuweisen.

München, 23. Juni 1960



(Eugen Vetter)

